Rescoldos

revista de diálogo social

2º semestre 2016 - nº 35 - 5 €

Las otras escuelas posibles

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Emmanuel Essougou
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra (I. M.)
Zoraya Sampedro Martín

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: M-17961-2015

Foto de portada
M. Álvaro

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2016

La imagen de portada y la mayoría de las ilustraciones interiores están tomadas de los murales que adornan las paredes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Agradecemos a M. Álvaro que nos las ha facilitado.

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos
revista de diálogo social
2º semestre 2016 - nº 35 - 5 €

LAS OTRAS ESCUELAS POSIBLES

Sumario

El Atizador 5

Para la reflexión

Un espacio de vida 7
Ferran Aleixandre, Pau Aleixandre, Montse Ortega y Emi Pardo

Habitar el currículum. 13
Inma Coscollá

Aprender a mirar, pensar y hacer a través del arte 18
Marta Blanco

Juego, luego existo. "El filo-juego del miércoles" 23
Rosa López

De nuestros barrios

La Tribu, acompañando vivencias 29
La Tribu

Manifiesto 16 de octubre, Día Mundial de la Alimentación Agroecológica 2016 ... 32
La Garbancita Ecológica

La dignidad no puede ser encerrada en un CIE 36
Campaña Estatal por el Cierre de los CIE

Voces como coces

Grasas "trans". Negocio para la industria y enfermedad para las personas 38
Pilar Galindo

A propósito del G-20 y de las críticas por su supuesta irrelevancia 40
Alberto Cruz

España No Descoloniza. Referéndum en el Sáhara ¡Ya! 45
CEAS-Sahara

Hemos oído 47
Luis Cerrón

El atizador

A lo largo de los años que este espacio de diálogo social que es Rescoldos lleva en camino han sido múltiples las experiencias educativas innovadoras que han pasado por estas páginas. Sin embargo, nos parecía necesario dedicar este *Para la Reflexión* a esta cuestión. Nos interesan especialmente esas experiencias que se hacen desde la escuela pública. Porque son ésas las que pueden ser verdaderamente generalizables, las que trabajan con todos y todas.

No entenderemos aquí la innovación educativa, nuestros lectores ya nos conocen, como la introducción de tecnologías en el aula que fácilmente engullirá el mercado, sino que nos fijaremos en pequeñas experiencias con un gran potencial de transformación porque apuntan al centro del problema –¿para qué educar?, ¿qué escuela, para qué sociedad?– y escogen el camino de la emancipación, de la educación crítica, creativa, solidaria, para todos y todas, con todos y todas.

De la mano de la Asociación AMESTI, gracias amigos, hemos abierto las puertas de este número a algunas de estas experiencias. Todas ellas tienen en común que, como bien nos dice Inma, han aprendido a habitar el currículum, a hacer vida de la letra muerta. Porque, como nos recuerdan desde Amesti, es necesario cambiar las prácticas pedagógicas porque la infancia también ha cambiado. Y, para ello, tenemos que creer en la capacidad de la infancia, de las familias y, muy especialmente, creer en los maestros y maestras. Y es que otro elemento común de todas estas prácticas es que son impulsadas por maestras entusiastas que estiran el tiempo para seguir formándose y compartiendo su entusiasmo. Os animamos a escuchar su palabra.

Nos acompañan también nuestras secciones habituales, porque a una escuela viva nada puede serle indiferente, tampoco a nosotros. Buena lectura.

Un espacio de vida

Artículo cooperativo realizado por: Ferran Aleixandre, Pau Aleixandre, Montse Ortega y Emi Pardo

Associació de Mestres Grup de Treball per la Infància – AMESTI EDUCACIÓ[1]

"Que tu escuela sea mejor porque tú trabajas en ella" Miguel Ángel Santos Guerra
Valencia; Encuentro AMESTI – Octubre, 2016

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, y a modo de preámbulo, nos gustaría ubicar de dónde y desde dónde nace este artículo.

Para las lectoras y los lectores habituales de la Revista de diálogo social Rescoldos será fácil reconocernos debido a los diversos artículos con los que llevamos colaborando desde el año 2014.

Pero para los lectores y las lectoras noveles, nos parece muy oportuno describir, aunque sea muy brevemente, la esencia de AMESTI EDUCACIÓ.

Con la denominación AMESTI EDUCACIÓ definimos la Asociación de Maestros Grupo de Trabajo por la Infancia. Una Asociación Educativa sin ánimo de lucro, democrática y de ámbito socioeducativo y comunitario, formada, en su nacimiento, por un equipo de maestros y maestras que nos agrupamos para repensar tanto la práctica activa en la educación infantil desde los cero años como las infinitas posibilidades de actuar respecto al compromiso socioeducativo y con la infancia que tenemos como ciudadanos, y, en nuestro caso, también como maestros y maestras.

Así, AMESTI EDUCACIÓ nace por la imperante necesidad de crear un colectivo de reflexión sobre los contextos sociopolíticos y educativos actuales, contribuir desde diferentes ámbitos a su transformación, e intervenir comunitariamente en el tratamiento de las carencias de la primera infancia y la educación desde los cero años.

Acción Conjunta. Grabación vídeo-viral "La Educación Infantil está en peligro".

> **"Uno de nuestros objetivos es dar a conocer y compartir experiencias actuales y enriquecedoras para acompañar a la infancia en el crecimiento armónico, y proteger los derechos y la dignidad de los niños y niñas"**

Desde AMESTI EDUCACIÓ trabajamos para dar un reconocimiento social y pedagógico con el máximo de calidad a la educación infantil desde el nacimiento y a nuestra profesión. Así, uno de nuestros objetivos es dar a conocer y compartir experiencias actuales y enriquecedoras para acompañar a la infancia en el crecimiento armónico, y proteger los derechos y la dignidad de los niños y niñas como fundamento de la vida.

[1] www.amestieducacio.com / amestieducacio@gmail.com

Grupos de Trabajo. Dinámicas participativas, de intercambio y reflexión/acción; Curso de Expertos en Educación Infantil-2 (2015/2016); Febrero, 2016

Por lo tanto, desde una concepción participativa, horizontal y comunitaria, AMESTI EDUCACIÓ ha comenzado a desarrollar todos sus retos como Asociación Educativa. Así, como colectivo, estamos llevando a cabo diferentes y multidireccionales acciones de intervención socioeducativa, que tienen como fundamentos contribuir activamente en la transformación y en la mejora social, y trabajar creativamente para dignificar la infancia y por la dignificación profesional y humana.

Así, como colectivo, desde el año 2014 estamos desarrollando nuestras tareas desde diferentes vertientes y ámbitos de acción, con proyectos y actividades enfocadas, sobre todo, a la prevención de las desigualdades desde los cero años y la dignificación real de la infancia mediante el trabajo directo y sistemático con los diferentes y diversos grupos de influencia para conseguirlo.

Por lo tanto, nuestra propuesta socioeducativa trata de ofrecerles y propiciar tanto recursos, mecanismos y estrategias, como dinámicas y vivencias de intercambio humano, comunitario o educativo mediante las experiencias y las oportunidades, tanto de acción como de participación y desarrollo individual y colectivo, que generen y ofrezcan modelos de vida participativos, igualitarios y sensibles al bienestar y las oportunidades de toda la sociedad.

Es decir, desde la experiencia llegan nuevas oportunidades y desde la vivencia personal y compartida nace la comprensión y la necesidad de transformar.

Sinergias. La formación también es diversión. Y vínculos. Y mirar al otro desde sus ojos… III Jornadas AMESTI; Septiembre, 2016.

> **“Desde la experiencia llegan nuevas oportunidades y desde la vivencia personal y compartida nace la comprensión y la necesidad de transformar”**

Así pues, mediante esta tarea profiláctica, o de sensibilización y de intervención directa, que comienza desde muy pequeños y actúa con los diferentes agentes de la comunidad educativa, y que posibilita conocer a otras personas y generar diferentes vínculos con ellas, y reconocer, sentir y aprender de diferentes realidades humanas y sociales, invisibles tal vez los ojos de un niño, es como verdaderamente podemos crear una conciencia social y humana, sensible, solidaria y justa, que mediante la experiencia y la prevención de las desigualdades desde diferentes ámbitos, abra nuevas ventanas de oportunidades que generen y garanticen el desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas.

Por tanto, desde AMESTI EDUCACIÓ estamos realizando una verdadera obra socioeducativa en pro de la infancia desde múltiples, integradoras y cooperativas formas de acción.

- CON LA INFANCIA desde los cero años en diferentes escuelas infantiles, escuelas y centros de formación superior.
- CON LAS FAMILIAS de diferentes centros educativos, barrios y AMPAS.

– CON LAS INSTITUCIONES tanto en tareas de reconocimiento y colaboraciones, como de ámbito normativo y de formación.
– CON OTRAS ENTIDADES públicas, privadas y sin ánimo de lucro, lícitas y con retos comunitarios similares.
– CON LOS BARRIOS generando vínculos humanos y sociales, y desarrollando trabajo comunitario con diferentes Asociaciones vecinales y culturales, y otros movimientos sociales, de renovación pedagógica y plataformas educativas y ciudadanas.
– CON ESTUDIANTES EN FORMACIÓN de ciclos, grados o másteres relacionados con la educación y el desarrollo. Universidades, institutos, centros de formación y otros colectivos.
– CON DOCENTES, y otros profesionales de la educación desde los cero años hasta los ámbitos universitarios y de formación permanente del profesorado.

Pues bien, este artículo cooperativo no sólo pretende transmitir una mirada hacia la infancia, la innovación en la educación y la comunidad educativa, sino también compartir desde su esencia la experiencia educativa que desde hace tres cursos estamos desarrollando con docentes, familias y profesionales de la educación.

Por tanto esta experiencia socioeducativa, transformadora y de innovación, se realiza en el ámbito de la formación permanente y se lleva a cabo por profesionales de la educación, que voluntariamente y con pasión, ocupan mucho de su llamado "tiempo de ocio" en formarse, creciendo humana y profesionalmente, para después donar altruistamente y con acciones toda su "consciencia y saber" al resto de la sociedad.

"Tal vez el secreto de la transformación tanto en la educación como en la sociedad sea 'perder' un poco en beneficio de los demás" . Teresa Godall
Valencia; Encuentro AMESTI – Noviembre, 2016

Así pues, podemos definir ésta como una de sus características esenciales: Desarrollar una experiencia de Educación Popular para adultos, permanente, accesible, de calidad, con un retorno a la sociedad, y activa –entendiendo activa como una formación no consumista o de "ir a fichar", sino más bien que se acompaña con actuaciones concretas de creación, investigación, intercambio profesional e inter-escuelas, de documentación, de divulgación y con el entorno socioeducativo y comunitario en el que cada participante convive–.

Otra de las peculiaridades de esta experiencia educativa de base, es que tiene tanto en cuenta la "calidad formativa" de cada propuesta que se lleva a cabo, como la dimensión humana del movimiento, que pasa por una atención y un reconocimiento a cada persona, por ofrecer y favorecer espacios y vivencias que hagan florecer vínculos entre el colectivo, y albergar, acompañar, potenciar y dar continuidad a toda la red participativa, de empoderamiento y de transformación profesional, humana y contextual que hemos creado, proponemos y sigue creciendo gracias a todas las personas que componemos el colectivo AMESTI EDUCACIÓ.

"Tiene tanto en cuenta la "calidad formativa" de cada propuesta que se lleva a cabo, como la dimensión humana del movimiento"

Nos referimos por tanto, a un proceso de emancipación; a un proceso de construcción creativo, activo y colectivo; a una experiencia educativa que no se reduce a un aula o a una escuela concreta de un barrio o pueblo determinado.

Curso de Expertos en Educación Infantil-1 (2014/2015); Marzo, 2015

Curso de Expertos en Educación Infantil-3 (2016/2017); Octubre, 2016

Soy con el Otro. Trabajo cooperativo. Consciencia grupal, trabajo en equipo, introspección, compartir... Sesiones de formación e intercambio profesional. Marzo, 2015; Octubre, 2016

Hablamos pues, de un nutrido, concienciado e ilusionado grupo de trabajo que se extiende por no pocos movimientos sociales, educativos y de infancia, y centros educativos desde la primera infancia hasta las etapas superiores del sistema educativo, y desarrolla sus retos profesionales desde diferentes ámbitos y en distintos y muy diversos barrios y pueblos de nuestro entorno. Es decir, un gran, rico y multidireccional abanico de influencia y repercusión directa e indirecta, abierto y en constante movimiento, y que tiene como primera protagonista a la infancia.

LA REVOLUCIÓN DE LA INNOVACIÓN

Cada vez más se incorporan nuevas prácticas en la escuela, cada vez más se habla de innovación, cada vez más se difunden prácticas educativas "innovadoras". Son maestros y maestras haciéndose eco del sentir de su responsabilidad social por transformar la educación con el fin de responder al mundo actual tan complejo, tan rápido y evidentemente impregnado de realidad política, cultural, económica y social.

Hay prácticas muy interesantes en escuelas comprometidas y coherentes en su sentir hacia la educación y experiencias maravillosas de docentes que exploran en consonancia junto a los niños y niñas la vida dentro y fuera de la escuela. Y aunque estemos en la era de la comunicación tecnológica no todo se conoce ni siempre se da a conocer.

Es evidente la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas porque la infancia también ha cambiado. Y es necesario creer en la capacidad de la infancia, en las familias, en la posible transformación, y en los maestros y maestras.

> **"Es evidente la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas porque la infancia también ha cambiado"**

Pero, por otra parte, es oportuno que consideremos a qué políticas educativas responden estas prácticas educativas "innovadoras". Si estas acciones responden a la búsqueda de resultados y eficiencias estandarizadas tildadas de "calidad educativa" o más bien de mercado, o responden al deseo de promover una educación holística, crítica, integral, de dignificación, de emancipación, de identidad.

> **"Es oportuno que consideremos a qué políticas educativas responden estas prácticas educativas 'innovadoras'"**

Porque si es una u otra la mirada, la cosa cambia y mucho, desde el discurso eminente sobre la calidad educativa hasta los planteamientos realizados para responder a: "Una escuela ¿para qué?, ¿para quién(es)?.....".

Casi hace ya tres años nació AMESTI EDUCACIÓ con el optimismo de acompañar (nos) a maestros y maestras preocupados y ocupados en una tarea llena de retos, de propuestas "innovadoras", de rankings, de reivindicaciones, de comparaciones, de burocracias, de distorsión, de confusión... involucrándonos en procesos de cambio que nos interpelan.

> **"AMESTI es un lugar donde no se 'consume' formación sino que se participa de ella a través de la reflexión crítica conjunta y de los procesos de acción y transformación"**

AMESTI es una experiencia educativa de formación permanente del profesorado, pero también es una experiencia de vínculos, de encuentros, de vida… es un lugar donde no se "consume" formación sino que se participa de ella a través de la reflexión crítica conjunta y de los procesos de acción y transformación. Por ello consideramos que es fundamental el sentir y el sentido formativo de cada uno de nosotros que nos llevará por unas u otras sendas, a unas u otras prácticas, en definitiva a nuestra manera de ser y hacer escuela, a nuestra manera de comprometernos con el modelo educativo que queremos.

Es fundamental e innovador para un docente disponer de un espacio, acudir a un grupo con un fuerte sentido de pertenencia (que no de referencia) para hacer posible una renovación pedagógica con perspectiva, con diálogo inquieto, transformador, reflexivo, y donde el deseo para acudir cada mes un sábado por la mañana es equiparable a la emoción nocturna de un niño que al día siguiente le espera su primera excursión.

En estos encuentros, poco inocentes, hay un trabajo de base profundo que no se abrevia en métodos, metodologías, técnicas o estrategias pedagógicas concretas. Nuestra mirada está atenta hacia el niño/a como persona plena y no como proyecto de persona, a su cultura (cultura de la infancia), a su dignificación, a su emancipación y a nuestro compromiso en su "*derecho a una educación de calidad ajustada a la cultura de la infancia, a su particular manera de ser, percibir y habitar el mundo y consciencia de su maltrato* "(Convención Universal de los derechos del niño. Art.27.3. Derecho a la educación).

"Comida a la fresca": otra forma de encuentro. Relaciones, intercambios y ambiente formidable entre las participantes y los participantes; III Jornadas AMESTI. Septiembre, 2016

Café y tertulia después de comer; III Jornadas AMESTI. Septiembre, 2016

Vínculos: Formación Permanente y desarrollo personal y profesional; III Jornadas AMESTI. Septiembre, 2016

En AMESTI aprender a repensarnos nos hace más autónomos, nos empodera desde nuestra condición, contextos y realidades, siempre *con el otro* pues somos más creativos y nuestro saber es mucho más amplio. Nuestro proceso de observar la realidad, de reflexionar sobre ella y de realizar acciones transformadoras nos da ese estímulo, fuerza y acción hacia la misma vida de la escuela comprometida con la infancia y con el mundo en el que queremos vivir.

Es un proceso de emancipación docente, de empoderamiento (en muchas ocasiones entregado a agentes externos o a gurús de la educación) posibilitando espacios para que el otro sea, se reconozca y sea agente de cambio. Como dice Juan Fernández Cursach, *entusiasmarse es fácil, convencerse tarda un poco más*.

No es un camino confortable y en el ámbito de la escuela pública se hace cada vez más difícil para quienes quieren hacer un proyecto educativo donde la infancia sea protagonista real de su propio desarrollo. Es necesario resistir a la frustración, poner dosis de optimismo, pasión, trabajo, compromiso, disfrute y persistir en los propósitos.

En consecuencia, cuando hablamos de acción, de transformación o de innovación educativa, ésta ha de traspasar muros, ha de fundirse con la realidad de sus barrios ya que si no sería una práctica descontextualizada, ajena a la vida y a los matices de la diversidad y riqueza de su comunidad.

El proyecto AMESTI se teje en acciones no sólo formativas, sino también culturales, sociales, de intervención en barrios, puesto que en estas semillas es donde se germina la sociedad, los modos de habitar el mundo y por ende la escuela, la infancia, el maestro, la maestra, las familias…

> “Muy poco o nada se habla o se fomentan acciones “innovadoras” que atiendan a este espíritu más comunitario que integre la vida de sus barrios”

Muy poco o nada se habla o se fomentan acciones “innovadoras” que atiendan a este espíritu más comunitario que integre la vida de sus barrios. Las funciones socioeducativas, humanas y culturales de la escuela son las semillas de crecimiento, de intercambio y de oportunidades para todos y todas. De lo contrario estaremos jugando a discursos y burocracias sobre hermosos documentos que relatan acciones participativas. Es importante entender esto como un *elemento clave* para nuestros procesos de acción, de transformación y, si queremos, de innovación, con el fin de generar cambios sustanciales en nuestra escuela, en nuestros barrios, en nuestra manera de mirar, de entender y acercarnos a la cultura de la infancia.

Son muy palpables las grietas que separan la escuela-familia-sociedad. Entre ellas se filtran los oportunismos de ciertos intereses colectivos e incluso individuales que muy poco responden a la creación de una escuela sociocomunitaria, inclusiva, activa, llena de oportunidades y posibilidades de intervención para todos y todas.

Pero son todos estos matices los que a nuestro entender generan y garantizan la calidad, la eficacia, la coherencia, la innovación, la creatividad, las diversidades, la participación, la propia vida de una escuela con sus familias, su entorno, su barrio; el compromiso sociopolítico y socioeducativo del maestro y la maestra.

Es una tarea muy comprometida donde en muchas ocasiones se difumina la vida profesional y personal, tal vez, porque se trate de lo mismo.

Cierto es que no es un camino fácil, pero desde AMESTI estamos palpando y viviendo como un gran “SÍ posible” junto a sinergias compartidas con socios, docentes, familias y tantas acciones entregadas y gratuitas.

Todo comenzó con un folio en blanco, en una pequeña mesa improvisada y con bolígrafos en mano. Alrededor de la mesa dos maestros y una maestra con gran dosis de entusiasmo, pasión, arrojo y compromiso. Y fieles esperanzadores en la lucha por una escuela de vida y por la dignificación de la infancia; es inevitable que esa fuerza no se contagie y se multiplique ¡ya noventa y cinco socios y socias!: un espacio de vida que multiplica vida.

El camino recorrido es testigo de que la formación permanente, activa y participativa del maestro genera colectivamente la toma de consciencia de nuestra realidad sociopolítica educativa, ofrece un espacio para largos e intensivos procesos de reflexión y fomenta energéticamente transformaciones personales, profesionales y, por ende, en los entornos. En definitiva, de emancipación, de empoderamiento. Comprometidos agentes de cambio que entendemos y vivimos la escuela en todas sus dimensiones y realidades para que responda a una verdadera escuela de vida.

Habitar el currículum

Inma Coscollá Girona
Maestra de Primaria

Cuando arranca el curso, se abre ante mí un currículum estrecho y denso, lleno de requerimientos y condiciones, lleno de tiempos fraccionados y demandas de calificaciones, programaciones, temporalizaciones, material didáctico… a veces me entretengo pensando cómo rompería ese currículum, cómo lo haría más flexible, más abierto, más libre, más dotado de sentido… pero como que me encuentro con él, decido hacerlo habitable.

Soy maestra de primaria en una escuela pública de Paiporta, un pueblo de la periferia de Valencia. Nuestro cole está situado a las afueras del pueblo, rodeado aún de la poca huerta salvada a la especulación del suelo, pero que da nombre a nuestra comarca: Horta Sud. El patio es amplio, con árboles, y sin edificios cerca. Esa amplitud la perdemos en el edificio, lleno de aulas estándar, llenas de sillas y mesas de cole, llenas de criaturas... El patio nos invita a disfrutarlo, pero si no habitáramos el edificio, nos podría invitar a padecerlo, no obstante quienes lo habitamos sentimos que hemos creado espacios agradables, cuidados, decorados con muestras de la vida que compartimos. Quienes habitamos el Jaume, que así llamamos a nuestro cole, lo hemos hecho nuestro, y aunque seguro que diseñaríamos un edificio diferente: más amplio, más flexible, menos estándar, menos fraccionado en espacios pequeños, con muebles que nos facilitaran espacios multifuncionales, más luminoso... seguro que sería otro el edificio..., pero **como que nos encontramos en él**, hemos decidido hacerlo habitable para poderlo habitar, para poder crecer, aprender y relacionarnos dentro de él.

Habitamos el edificio, y lo mejoramos para poderlo vivir, y vivirnos, **igual hacemos con el currículum escolar.**

Cuando arranca el curso, se abre ante mí un currículum estrecho y denso, lleno de requerimientos y condiciones, lleno de tiempos fraccionados y demandas de calificaciones, programaciones, temporalizaciones, material didáctico… Igual que con el edificio, a veces me entretengo pensando cómo rompería ese currículum, cómo lo haría más flexible, más abierto, más libre, más dotado de sentido… pero **como que me encuentro con él**, decido hacerlo habitable, decido vivirlo en primera persona, ser la maestra de mis criaturas, ser equipo con mis compañeras maestras, abrir una relación educativa con las familias. No se nos olvida que estamos en cuarto de primaria y con un currículum determinado…**pero hacemos por habitarlo para poder ser.**

> “No se nos olvida que estamos con un currículum determinado… pero hacemos por habitarlo para poder ser”

Somos un equipo de cuatro maestras en el nivel. En el mes de julio solemos quedar un día para poner en común deseos, proyectos, inquietudes respecto al curso próximo. Nos gusta esa reunión porque ya hemos cerrado el curso y vamos adquiriendo deseo e ilusión de lo que se nos ocurre para el siguiente. En esa reunión pensamos con libertad, con cierto desorden, hablamos del

enfoque de cada materia para vivirla con sentido, de cómo y cuándo crear tiempos en clase que nos permitan la relación, la fiesta, vivir el proyecto del curso, también de qué tipo de salidas queremos hacer, y qué actividades pensamos compartir con las familias… Nos repartimos tareas para ir pensando más durante el resto del verano. Cuando empieza septiembre y entran en clase nuestras criaturas sentimos ya la ilusión del estreno y el deseo del encuentro, sabemos que vamos a compartir experiencias que nos harán crecer, aprender, conocernos, mejorarnos… nos abrimos a un curso lleno de vida, y en ella ponemos el acento para habitar el currículum del curso.

Lo más importante son los vínculos que poco a poco creamos, cuidamos y agrandamos. Sabemos que a través de los vínculos que tejemos son posibles las experiencias que nos ayudan a crecer.

Vínculos con el espacio, la clase alegre, pintados armarios y puertas por nosotras, pronto con las fotos de quienes vamos a vivir y compartir allí.

Vínculos de la maestra con cada criatura, y también con el grupo.

Vínculos entre las criaturas y con sus familias.

Los vínculos se van construyendo también a través de prácticas y actividades que nos permiten sentir habitable el currículum.

En las lenguas, tanto en valenciano como en castellano, procuramos cuidar especialmente la expresión, tanto oral como escrita. Tenemos una **libreta de textos propios**. Procuramos que en las lenguas haya tiempo personal (de "música tranquila" decimos) para escribir diferentes tipos de textos: poesía, descripciones, historias, experiencias propias, opiniones… Sabemos y constatamos que a escribir se aprende escribiendo, y dedicamos tiempo a ello casi todas las semanas. También cuidamos especialmente la lectura. Una de las actividades que más nos gusta es el tiempo de **tertulia literaria**. Todas las semanas dedicamos un tiempo a leer un libro que compartimos, y luego comentamos a modo de tertulia sobre frases o palabras que nos han llamado la atención. Tomamos nota mientras leemos, y cuidamos la conversación que modera alguien del grupo, muchas veces la maestra. Nos gusta el tiempo de tertulia, nos hace disfrutar más el libro, y muchas veces nos ha provocado reflexiones sobre la vida y sobre la sociedad. Tanto en los textos escritos como en la tertulia, muchas veces me emociona la profundidad a la que puede llegar una criatura, la sensibilidad y crecimiento que puede desarrollar. Son momentos sencillos del aula y muy potentes en su crecimiento si se les dota de continuidad y calidad.

> "Muchas veces me emociona la profundidad a la que puede llegar una criatura, la sensibilidad y crecimiento que puede desarrollar"

Algunos aspectos de las lenguas, como la gramática y la ortografía, y otros de las matemáticas, como el cálculo reflexivo y el cálculo global, estamos trabajándolos a través de los **grupos interactivos,** una tarde a la semana**.** Ésta es una actividad surgida dentro del marco de las Comunidades de Aprendizaje. Organizamos la clase en 4 grupos heterogéneos. Se preparan 4

actividades de 15 minutos de duración, que están tutorizadas por un voluntario/a. Todos los grupos ruedan por las diferentes actividades, manteniéndose fijo el voluntario/a, que es madre o padre de alguna criatura de clase. La dinámica que se genera en el grupo asegura el diálogo, la participación y el buen trato mientras se realiza la actividad en equipo. Vivimos con satisfacción y alegría el deseo de las familias de participar y el deseo de las criaturas de vivir los grupos. A pesar de la falta de tiempo que tiene mucha gente hoy en día, ya llevamos cuatro cursos con suficiente voluntariado para realizar la actividad. Además de gramática, ortografía y cálculo, crecemos en diálogo y calidad de trabajo, y el nivel de implicación del grupo de voluntarios nos ha abierto a otras actividades como experimentos o coloquios sobre temas que nos hacen pensar y opinar.

Consideramos muy importante que la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo impregne nuestras clases. Hemos decidido no poner "deberes" para completar actividades de las materias, pero hemos abierto una posibilidad que las criaturas han acogido y se han implicado en ella. Todas las semanas tenemos destinado un **tiempo para exposiciones** de trabajos realizados en casa. La propuesta es voluntaria, y en ella participaron el curso pasado todas las criaturas de clase (unas más que otras, claro). Hay un tiempo de escucha y reconocimiento del valor de lo que se muestra, micrófono, unas fotos de recuerdo… pero no hay calificación, ¡ni la piden! El curso pasado, en tercero, mostraron y expusieron en clase sobre manualidades, mascotas, aficiones, excursiones, compartieron experiencias vividas… recitaron poesía, inventaron y contaron historias y adivinanzas, dibujos, nos hicieron trucos de magia… Contamos con la complicidad de las familias que compartieron la importancia del desarrollo de la iniciativa, la creatividad, la organización de la información, el desarrollo de la paciencia de hacer algo "a ratitos y sin prisa"… ponerse ante los demás, contarlo y compartirlo. Es un tiempo enriquecedor para toda la clase, porque fomenta ideas, más conocimiento y reconocimiento entre ellos, ayuda a atravesar el vértigo de mostrarse ante los demás y ofrece la oportunidad de mejorar en la escucha y el respeto.

En esta línea, en clase también vivimos **un proyecto a lo largo del curso**. He vivido proyectos que han arrancado de muy diversas formas: preguntas surgidas en clase como, por ejemplo, fueron los proyectos **"Cómo vivieron nuestras familias la guerra y la dictadura"** o **"¿Por qué nos vestimos así?"**, o propuestas que encontraron confluencia como "**Viaje por el Universo"** o "**Abrimos ventanas al mundo"**, o desde una propuesta que yo he lanzado al grupo (o grupos), así vino el proyecto **"Somos en el tiempo",** o "**Vivir escuchando el cuerpo".** También he vivido proyectos que acogieron un deseo de una madre, que nos lo contagió, y así hicimos un curso "**Un viaje por el mundo del arte"**, y otro "**Vamos a hacer una película"**, y ¡¡¡la hicimos!!! Este curso, como el pasado, el proyecto lo compartimos todo el cole.

Cada proyecto es un viaje, estirar de un hilo poco a poco, a través del que vamos viviendo múltiples experiencias que componen un tejido multicolor: Talleres, conferencias, creaciones, visitas, entrevistas, excursiones, investigaciones, exposiciones, celebraciones…

Cada proyecto es único y diferente, ya desde sus comienzos… pero todos los proyectos que he vivido han sido experiencias de una gran intensidad y han generado aprendizaje y disfrute compartido. Al tiempo han sido vivencias que me/nos han emplazado a relacionarnos y atravesar dificultades, conflictos, desconciertos y limitaciones. Ninguna vivencia es plana, pero vivir los problemas desde lo que podemos hacer, me/nos ha supuesto aprendizaje, y crecimiento personal.

> **“En todos los proyectos tenemos en cuenta que haya tiempo de hacernos preguntas, de lo que queremos saber, de lo que queremos hacer”**

En todos los proyectos tenemos en cuenta que haya tiempo de hacernos preguntas, de lo que queremos saber, de lo que queremos hacer. Decidimos y nos organizamos. Buscamos información de manera diversa, y la trabajamos de forma cooperativa para exponerla y compartirla. En todos los proyectos salimos fuera del cole o recibimos visitas a las que entrevistar, acogemos propuestas o ideas de otras personas que no habíamos tenido al principio. También en todos los proyectos recopilamos al final todo lo vivido, para darnos cuenta del “mapa” recorrido, de cómo se relacionaban los caminos, para integrar lo que hemos aprendido y compartido. Y lo celebramos. Vivir el final de un proyecto nos alumbra el sentido y la relación de los caminos que hemos transitado, y recopilar la documentación de lo vivido nos aporta coherencia, además del disfrute de la exposición final. Así lo vivimos por ejemplo en la noche que hicimos la gincana final del viaje por el universo, o el día del estreno de nuestra película “Un conserje y cinco historias”, o la representación de la obra de teatro “Deesses per nassos”, o la puesta en escena de los raps por la vida saludable, o la entrega de los libros del proyecto “Abrir ventanas al mundo”, o… lo que pueda pasar este curso, que ahora estamos iniciando y que no sabemos qué se nos ocurrirá. Saber que depende de lo que vayamos haciendo, ideando y decidiendo, nos emplaza a situarnos en primera persona en la vivencia de un camino de aprendizaje que construimos juntos. Habitamos el currículum.

También nos llenan de vida **las salidas**, o excursiones que hacemos a lo largo del curso. En nuestro cole hay cultura de “salir”, de poner en valor el potencial que sentimos cuando estamos en lugares a los que vamos en clave de observación y disfrute de la relación. Nuestro equipo de nivel proponemos a criaturas y familias, ya a principio de curso, unas salidas que nos abren a conocer o reconocer lugares, y a disfrutar de la naturaleza. Las familias de nuestras criaturas nos acompañan según pueden, y organizamos equipos que llevan un “cuaderno de campo” que guía la observación, o que ofrece información, y al tiempo se crea una relación distendida que sentimos que propicia un mayor conocimiento entre nosotros y, al tiempo, favorece la confianza mutua. Reconocemos detalles de la arquitectura e historia de nuestro pueblo/ciudad, paseándolo con una mirada observadora que nos lo descubre de otra forma. Acudimos al teatro, a algunas exposiciones o

talleres propuestos por el museo municipal. Practicamos el senderismo por rutas naturales, como vías verdes, o itinerarios de montaña o paseos de costa. Conocemos nuestro paisaje. Vivimos la "cultura de la bici" y hacemos con las familias una o dos rutas cicloturistas al año, las hacemos en domingo y disfrutamos de un ambiente de convivencia y buen humor que nos facilita el **ir en bici**. Solemos hacer en torno a unas diez salidas durante el curso, y vivimos cómo a través de ellas aprendemos y vamos tejiendo una relación más lúdica y saludable, que también notamos después en el aula.

En nuestro cole, celebramos muchos momentos compartidos, bien celebrando fechas significativas, como el día de la paz, fiestas emblemáticas como Carnaval, actividades compartidas entre clases hermanadas (de mayores y pequeños), las Jornadas literarias (con la feria del libro), las Jornadas musicales, con actuaciones de todas las clases… Creamos comunidad educativa, que va construyendo una cultura común.

> "Atravesamos problemas y conflictos, pero procuramos no enfocarlos en clave de confrontación, sino creando espacios y momentos de encuentro y de acción compartida"

Como decía al principio, muchas veces nos encontramos deseando otro edificio, otro currículum… pero sabemos que **si habitamos en primera persona** allí donde estamos y lo que tenemos, sabemos que lo podemos mejorar, y vivirlo en clave de crecimiento, aprendizaje y felicidad. Como decía antes, nada es plano, y claro que atravesamos problemas y conflictos, inquietudes y dudas, cierto estrés en algunos momentos… pero procuro/procuramos no enfocarlos en clave de confrontación, sino creando espacios y momentos de encuentro y de acción compartida, sabiendo de la diversidad y la disparidad, contando con la complejidad de la vida.

> "Vivir y no padecer un currículum que no elijo y no me gusta, me permite habitarlo, y así podemos transformarlo y mejorarlo, ir más allá de él"

Quiero acabar diciendo que la relación con mis criaturas y sus familias, la relación con mis compañeras y mi entorno próximo, me va construyendo como maestra, me ayuda a ir aprendiendo, y a **mantenerme en la pregunta de qué y cómo quiero enseñar**, de qué y cómo quiero aprender. Me ayuda a aceptar, convivir y enriquecerme de enfoques diferentes. Fluir con lo que podemos hacer (y hacerlo) y buscar donde nos podemos encontrar me hace vivir la diversidad y la disparidad como parte de la vida y no como un obstáculo. Vivir y no padecer un currículum que no elijo y no me gusta, me permite habitarlo, y así puedo/podemos transformarlo y mejorarlo, ir más allá de él.

Aprender a mirar, pensar y hacer a través del arte

Marta Blanco Martínez[1]
Maestra de educación infantil

La experiencia "*Aprender a mirar, pensar y hacer a través del arte*" se llevó a cabo durante el curso 2015/2016 en el C.E.I.P. Hispanidad de Elche (Alicante), dentro de un Proyecto de Formación en Centros, y es una invitación a la reflexión sobre la labor docente encaminada a la educación artística.

Me gustaría comenzar este artículo haciendo referencia a una frase con la que me tropecé casualmente, en una estación de autobuses de cuyas paredes colgaban las reflexiones que muchas personas habían compartido sobre la educación: *"Educación como un camino hacia la libertad: libertad para decidir, para vivir y para ser".* Creo que resume muy bien lo que considero que debería guiar nuestra labor docente, como maestros responsables de todos esos niños que tantas horas pasan con nosotros, a nuestro lado y que deberíamos tener presentes constantemente.

La experiencia que presento, "*Aprender a mirar, pensar y hacer a través del arte*", se llevó a cabo durante el curso 2015/2016 en el C.E.I.P. Hispanidad de Elche (Alicante), dentro de un Proyecto de Formación en Centros (PFC). El hecho de ser la coordinadora de formación de mi centro hizo que mi implicación en este proyecto fuera aún mayor.

Durante muchos años el centro lleva solicitando y obteniendo la modificación en nuestro horario, que es de jornada partida, con el fin de dedicar la tarde de los miércoles a la formación del profesorado. La plantilla del claustro, treinta y dos maestros, es mayoritariamente definitiva, lo que permite establecer criterios de unidad y toma de decisiones consensuadas. A lo largo de los años hemos seleccionado temas variados, como la formación plurilingüe, las TICs, la competencia matemática, las inteligencias múltiples o el *coaching* educativo, entre otros. El criterio adoptado desde la dirección del centro siempre ha sido la selección de un tema que nos pudiera interesar a todos y en el que todos nos pudiéramos implicar.

Las tardes de formación han permitido siempre garantizar el principal objetivo que persiguen: *constituir un compromiso colectivo del profesorado destinado a integrar la formación permanente con la práctica profesional, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y el éxito educativo del alumnado, a la vez que se promueve la investigación y la innovación sobre los problemas que plantean la práctica y la innovación permanente en el contexto del centro educativo*. Pero, además, me gustaría destacar un aspecto de estas actividades que suele pasarse por alto. Se trata de la importancia que en el transcurso de estas sesiones tiene, me atrevería a decir que para todos nosotros, el poder establecer un diálogo colectivo con el resto de compañeros de manera distendida y positiva. Se trata de un espacio que nos permite dedicar unas horas a ampliar nuestras relaciones, intercambiar ideas, opiniones, y tener tiempo, al menos durante un rato, para poder hablar con compañeros-amigos, algo que parece sencillo pero que apenas permite nuestra jornada diaria.

El Proyecto de Formación en Centros al que me voy a referir partió, como siempre, de las necesidades del claustro, tras una recogida de datos que permitió que todos sus miembros indicaran cuál era

[1] martablancomar@hotmail.com

Visita al Museo Arte Contemporáneo de Elche

la línea estratégica de actuación que les gustaría trabajar durante el curso. El PFC que, como he señalado, tenía por título *Aprender a mirar, pensar y hacer a través del arte*, pretendía satisfacer la línea estratégica de actuación que se centra en las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje como herramienta para alcanzar el éxito escolar, personal y social.

Respecto a la búsqueda del tema y del ponente, Juan Fernández Cursach, he de confesar que desde hacía ya varios años conocía de manera personal su proyecto *Vivir la mirada*, gracias a diferentes cursos y seminarios ofertados por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) y, como coordinadora de formación, pensé que era una buena oportunidad para acercar al resto de compañeros un proyecto que, por la filosofía de su autor, me tenía entusiasmada. Como fruto de los cursos en los que ya había participado, había ido poniendo en práctica en el aula numerosas propuestas con mis alumnos. Pero el trabajo individual de un único profesional no aporta, en mi opinión, los mismos beneficios que un proyecto común y, como digo, pensé que era una buena ocasión para compartir intereses y poder llevar a cabo una propuesta en la que todos los miembros de la comunidad educativa estuviésemos implicados: niños, maestros, padres, ayuntamiento...

El proyecto *Vivir la mirada* ganó el primer premio "Melchor Botella" de Innovación Educativa Ciudad de Elche en el año 2008. Su creador, Juan Fernández Cursach, ha impartido desde entonces numerosos

Sesiones prácticas del proyecto

Juan Fernández Cursach

cursos y seminarios en distintas ciudades. En nuestro proyecto, que tuvo una duración de noviembre de 2015 a mayo de 2016, Juan participó de manera presencial en doce de las veinte sesiones (en total tuvo una duración de 30 horas) y colaboró en la realización de la exposición que se realizó a final de curso (junio de 2016) como colofón del mismo. En esta exposición participaron alumnos y maestros y en ella se implicó a todos los miembros de la comunidad educativa así como a otros agentes externos, como el CEFIRE y el Ayuntamiento de Elche. El proyecto incluyó, además, una visita guiada al Museo de Arte Contemporáneo de la ciudad.

Como ocurre con todo proyecto, cuando éste empezó generó diferentes actitudes entre los miembros claustro: expectativas por aprender algo nuevo, curiosidad, implicación, ganas, rechazo, indiferencia... Por mi experiencia todas estas emociones, a menudo contradictorias entre sí, son compartidas en la mayoría de los centros, y es que siempre es difícil identificar proyectos que entusiasmen o sean igualmente atractivos para todos los miembros de una comunidad educativa tan grande. Debo señalar, sin embargo, que, conforme fueron pasando las sesiones, el grado de implicación de todos los participantes fue cada vez mayor, especialmente cuando se puso de manifiesto claramente la posibilidad de poner en práctica con nuestros alumnos todo lo que íbamos aprendiendo.

Algunos de los objetivos que nos planteamos con este proyecto fueron:

- Desarrollar la creatividad del niño y su enriquecimiento cultural a partir de la competencia cultural y artística.
- Conocer, analizar y experimentar con los distintos elementos del lenguaje visual y plástico.
- Aprender a mirar el mundo que nos rodea de manera específica y establecer una relación de orden estético con los objetos.
- Conocer y experimentar con la gran variedad de soportes, utensilios y medios y así descubrir sus cualidades físicas y sensoriales.
- Ayudar al niño a educar su sentido crítico, valorando el lenguaje de las imágenes.
- Elevar a la categoría de arte sus expresiones artísticas, favoreciendo de esta manera su autoestima.

> **“El proyecto no tiene como finalidad la plástica sino el desarrollo de las habilidades de pensamiento (percepción, conceptualización, investigación, análisis y debate)”**

Si analizamos el contenido del curso, es evidente que, tal y como señala su creador, “*este proyecto es una invitación a la reflexión sobre la labor docente encaminada a la educación artística. El hilo conductor de todo el proyecto es ayudar a los niños y niñas a encontrar sentido a su experiencia; es decir, aprender a mirar, hablar, pensar, sentir, razonar y crear a partir del arte*”. Debe subrayarse, por tanto, que, desde este punto de vista, el proyecto no tiene como finalidad la plástica sino el desarrollo de las habilidades de pensamiento (percepción, conceptualización, investigación, análisis y debate).

Pronto se hizo evidente que la aproximación al arte podía servirnos de excusa para conseguir que nuestros alumnos pudieran crecer un poco más como personas y para que, gracias a este proyecto, todos nosotros intentáramos centrar aún más el proceso educativo en los niños. Y es que, además, nuestro proyecto se pudo desarrollar y aplicar en todos los niveles, desde el segundo ciclo

de educación infantil hasta las aulas de sexto de primaria, y también en las dos aulas de educación especial específica que cuentan con alumnos con autismo, que pudieron participar adaptando todos los elementos a sus propias necesidades.

Los contenidos que trabajamos fueron muy variados. Entre otros, pueden reseñarse algunos como: *bases pedagógicas; el arte como medio educativo para el desarrollo y la formación de los niños y las niñas; ¿qué es el arte?; ¿qué es un niño?; ¿cómo es el encuentro del niño ante una obra de arte?; educar la mirada; educar el pensamiento; educar la mano; importancia de los materiales, utensilios y medios; desarrollo de las habilidades creativas; metodología Housen; el diario de clase y las exposiciones de arte infantil.* Para abordar los distintos contenidos se usaron métodos y actividades ajustadas a ellos, desde la propia creación artística por parte de los miembros del claustro (y más adelante por los niños en sus aulas) a partir de diversas propuestas (monotipos, grabados, transformación de una imagen, el punto se va de paseo, el color y los sentidos, cuarenta maneras de mirar un objeto...), en muchos casos de carácter novedoso, al menos para nosotros, hasta la realización de debates, de reflexiones en pequeño y gran grupo, y visitas a centros de arte, entre otras.

De entre los aspectos abordados me gustaría destacar tres. En primer lugar, uno de los contenidos tratados es especialmente relevante para este artículo: *Una pieza clave: el maestro o la maestra*. Según Juan, el maestro debe ser un provocador, "*en el sentido de que sea capaz de provocar en los niños y niñas la reflexión constante sobre lo qué hacen, por qué lo hacen y cómo lo hacen. De esta manera, el maestro provocador debe tener iniciativa personal y espíritu crítico, flexibilidad de pensamiento, sensibilidad hacia los sentimientos y sensaciones propias y de los demás, tolerancia hacia la opción de los demás, saber escuchar y hacer del aula un espacio activo*". Pero, ¿contamos en nuestros centros con maestros que realmente cumplan estas condiciones? Es bastante triste comprobar cómo pasan los años y en muchos ámbitos continuamos anclados en enseñanzas antiguas y obsoletas, en las que apenas se han producido cambios ni avances. Y

Exposición

es especialmente desalentador ver que las nuevas generaciones de maestros que llegan a las aulas vienen a menudo con las mismas ideas y muy pocas inquietudes. Personalmente creo que uno de los aspectos más significativos para explicar esta situación es la poca formación de los docentes, tanto en el ámbito individual, personal, como en términos de equipo. Es por ello que resultan tan relevantes propuestas como los proyectos de formación, que permiten al menos contar con ponentes expertos en diferentes materias, y que abren la puerta a contenidos que nos permiten profundizar en temas en los que presentamos mayores carencias.

> "Los niños y las niñas necesitan mirar para curiosear y descubrir. Mirar es ver más allá"

El segundo aspecto que querría destacar del proyecto es que éste se centró en el aprendizaje de cómo educar la mirada y el pensamiento. Según el ponente "*los niños y las niñas necesitan mirar para curiosear y descubrir. Mirar es ver más allá. Aprender a mirar significa acostumbrar el ojo a mirar con calma y paciencia. Pero también es necesario contemplar. La contemplación es una actitud que nos acerca a ser aquello que contemplamos. Pero educar la mirada en una sociedad como la nuestra, tan enferma de ruido, en donde predomina el grito y la prisa, en donde se habla mucho y apenas se escucha, es necesario descubrir el silencio.*

Sólo descubriendo el valor del silencio que te deja pensar sin apabullamiento y te brinda tiempo para descubrir la verdad, será posible mirar y gozar de la obra de arte". Si leemos y analizamos detenidamente sus palabras podemos darnos cuenta de lo importante que resulta educar la mirada y extrapolar estas enseñanzas a cualquier aprendizaje. Parece fácil, pero algo debe de fallar cuando, como docentes, respetamos tan poco los momentos de silencio y cuando, quizás sin darnos cuenta, inculcamos en los niños las prisas y el estrés (horarios, tareas, actividades...) Parece que si no hacemos nada, estamos perdiendo el tiempo o no enseñando y, sin embargo, también el silencio, el respeto de ritmos, es aprendizaje, disfrute y salud.

En tercer lugar, la realización de la exposición final en el centro nos permitió exponer y valorar las obras realizadas tanto por alumnos como por profesores, como propias obras de arte. Y aunque su organización fue una tarea muy ardua y dura, nos permitió el trabajo en equipo y el aprendizaje de la colaboración para llevar una tarea común entre todos los miembros de la comunidad educativa. Tras el acto de inauguración, que fue muy concurrido y en el que hubo una gran participación de las familias de los niños y los miembros del claustro, la exposición permaneció abierta durante una semana en los soportales del centro gracias a la aportación de ocho paneles que solicitamos al Ayuntamiento. Además, algunas de las obras que realizaron los alumnos han sido expuestas este año en la *V Exposición de Arte Infantil Viure la mirada* que se realiza en la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH).

No descartamos seguir realizando este tipo de exposiciones en cursos próximos. La evaluación que todos los miembros de la comunidad educativa hicieron de la misma, al igual que la realizada sobre el conjunto del proyecto de formación, fue muy positiva. Entre otros aspectos, y además de servir como colofón para las actividades desarrolladas y de ser un instrumento de evaluación directa de los resultados, la exposición tuvo una repercusión mediática que permitió la difusión de los mismos gracias a la prensa (artículos en los periódicos *La Verdad* e *Información*) y radio (entrevistas en *Onda Cero Elche* y *Cadena Ser Elche*), lo que permitió dar visibilidad al esfuerzo y trabajo de todos los participantes y, especialmente, dar repercusión a un proyecto educativo innovador. Este es quizá también un punto remarcable, ya que a menudo pecamos de no mostrar hacia afuera las actividades que realizamos en las aulas. Sin embargo, en mi opinión, la difusión debería ser algo rutinario porque, por un lado, los propios alumnos podrán ver valorado su esfuerzo y su labor por parte de todos y, por otro, este tipo de acciones podría servir de acicate, de palanca de cambio que animara a que otras comunidades educativas las emularan generando un entorno estimulante que permitiera el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos más amplios, más allá del propio centro, a través quizá de acciones colaborativas que fueran mejorando nuestro aprendizaje mutuo a partir de las buenas prácticas desarrolladas durante todo el proceso.

En cualquier caso, la realización de este tipo de exposiciones será siempre la conclusión lógica de los cambios introducidos en la elaboración de las programaciones didácticas y de los diversos planes y proyectos del programa educativo, tales como la realización de la actividad "El cuadro del mes" o las salidas, organizadas de manera regular y sistemática, de los diferentes grupos a los museos de nuestra ciudad. El ponente nos proporcionó herramientas para que este trabajo se pueda consolidar y continuar en los próximos cursos, y seguir así avanzando para conseguir estimular paulatinamente la creatividad en niños y maestros, y para lograr el enriquecimiento cultural que deseamos. La implicación de Juan en el centro todavía continúa y sabemos que contamos con su ayuda siempre que sea necesaria, por lo que va a ser posible seguir trabajando esta propuesta en sucesivos cursos.

Como conclusión, me gustaría señalar que, en opinión de quienes participamos en él, este proyecto ha dado cumplida cuenta de los objetivos planteados, dado que hemos logrado introducir prácticas que redundarán en una mejora en la formación de los alumnos como personas tolerantes, respetuosas y críticas a través del arte. Hemos cambiado, así, la mirada hacia la plástica, transformándola en arte.

Juego, luego existo. “El filo-juego del miércoles”

Rosa López Alemany[1]
Maestra de educación infantil

La visión imaginativa es completamente diferente de la mera percepción de un objeto, pues es ilimitada. No sólo la imaginación puede viajar a través del espacio infinito, sino también a través del tiempo infinito; podemos retroceder en épocas, y tener una visión de la tierra como era, con las criaturas que la habitaban. Para aclarar si un niño ha comprendido o no, debemos ver si puede formar una visión de ellos dentro de la mente, si ha ido más allá del nivel del sólo entendimiento. El secreto de la buena enseñanza es considerar la inteligencia del niño como un fértil campo en el que pueden sembrarse semillas, para crecer dentro bajo el calor de una flamante imaginación. Por lo tanto, nuestro objetivo no es solamente hacer que el niño entienda, y aún menos forzarlo a memorizar, sino conmover su imaginación para entusiasmarlo hasta su corazón mismo. M. Montessori

¿Qué es el niño?, ¿qué función tiene el hecho de que exista esa etapa llamada infancia?, ¿en qué se diferencia de las otras etapas?, ¿qué tiene de especial?, ¿por qué se da tanta importancia y se la considera crucial?, ¿de qué forma se desarrolla el niño?, ¿cómo podemos favorecer su pleno desarrollo en todas sus dimensiones de forma holista?, ¿cuál es la mejor forma, el mejor método?, ¿qué relación tiene el juego con ella?, ¿por qué cada vez los niños pueden jugar menos?, ¿qué queremos que aprendan nuestros niños en la escuela?, ¿cómo se les enseña?, ¿ese método es coherente con la forma como ellos perciben y sienten el mundo?. Si lo que enseñamos y como enseñamos no funciona ni entusiasma... ¿por qué no cambiamos?, ¿estamos planteando un imposible?, ¿por qué?, ¿qué nos impide cambiar?, ¿es el juego creativo un derecho del niño?, ¿por qué?

La tesis que se defiende en este artículo es la siguiente: Es **un derecho fundamental de la infancia poder jugar.** Será a través de la experiencia lúdica holista (que desarrolle todo su ser, atendiendo a todas sus dimensiones como persona) como el niño debe recibir su aprendizaje. El entorno familiar y escolar deberán adaptarse a sus características únicas, pues cada niñ@ es irrepetible. El niño necesita sentirse amado y comprendido para iniciar el proceso de aprendizaje. Sólo si es conocido y respetado se le trasmitirá pasión por el saber, potenciando sus facultades imaginativas y la libre expresión de su ser interior para que se sienta seguro y encuentre un sentido a lo que es y lo que hace logrando la plenitud, sintiéndose feliz.

> *“Es un derecho fundamental de la infancia poder jugar”*

Por ello en clase debemos ofrecer actividades que respondan coherentemente a nuestra forma de enseñar: educación lúdica que entusiasme a los niños y haga el aprendizaje una aventura

[1] rosalopezalemany@gmail.com

Escuela de madres

imaginativa apasionante. De ahí surgió **"el filo-juego del miércoles"**. Siempre he recordado de mi infancia las largas horas de deberes sin sentido y la frustración de no poder jugar todo lo que yo necesitaba. Por otra parte recuerdo como si fuera ahora la sensación que me embargaba cuando jugaba y me divertía: el tiempo se paraba, los problemas se olvidaban, la alegría me llenaba y me dejaba fluir en una experiencia placentera y energetizante que necesitaba. Por ello cuando me hice maestra me propuse que todo lo que tuvieran que aprender los niños, los conceptos curriculares, los integraría en divertidos, manipulativos y "entusiasmantes" juegos en los que, como sé dibujar, saldrían sus caras en dibujos divertidos y significativos. También pensé que todos podrían sentir entusiasmo y saber hacerlos sin importar el nivel; tanto los más adelantados sin sentir ese aburrimiento decepcionante del que va muy por arriba, como los que les cuesta más y sienten la punzada dolorosamente aguda de ser conscientes de que por más que intenten comprender siguen sin saber.

Sesiones con madres de filosofía para niños y sobre los sombreros de colores de E. de Bono.

En la escuela es muy importante la relación con las familias por ello decidí que el juego se lo llevarían cada uno el miércoles y lo podrían tener hasta el lunes por la mañana. De esa forma tenían muchas ocasiones de jugar con la familia que así podía ver cómo interactuaba su hijo, lo que había aprendido, lo que le costaba más etc. A continuación, rellenarían una hoja explicándome lo que más le había gustado, lo que veían más difícil, si cambiarían algo pues daban unas ideas muy útiles y creativas. Ellos expresaban en ese espacio su experiencia con ese juego. Esas hojas son de gran importancia pues tras leerlas detenidamente veía qué juego era más pertinente para la próxima semana: según su dificultad, gustos, etc. Al mismo tiempo trabajaban hábitos de trabajo y orden pues debían cuidar el juego y las instrucciones de forma correcta ya que todos habían de jugar y esperaban tenerlo en buenas condiciones.

> **"Me propuse que todo lo que tuvieran que aprender los niños, los conceptos curriculares, los integraría en divertidos, manipulativos y 'entusiasmantes' juegos"**

El trabajo de maquetar y construir los juegos es duro y de mucha dedicación para la maestra pero luego ves cómo se entusiasman cuando les toca y cómo te piden que llegue el día de repartirlos y ello te compensa todo el esfuerzo. Hay muchísimos juegos y cada uno trabaja unas habilidades de pensamiento y conceptos. Algunos ejemplos de juegos son: álbum manipulativos de nombres (trabajando nombres y letras), números (trabajando el concepto de cantidad), de números de móviles y matrículas de sus coches, puzles, juegos de asociar, de describir (¿quién soy yo?), de desarrollar la atención visual (ojo del águila, luces y sombras), mémori con sus caras, dominó de varios tipos (triangular), colección de libros creativos hechos con sus fotos (diferencias y semejanzas, lógica, memoria, analogías creativas, arte, etc.). Cada

uno de ellos se guarda en una bolsa que contiene unas instrucciones claras para la familia y la hoja para anotar, cuando acaben de jugar. Todo queda registrado en un cuadro de doble entrada en el que se ve a quien le toca esa semana. Ellos se lo toman tan en serio que quieren ver el proceso porque todos desean llevarse todos los juegos.

Cuando un juego nuevo está hecho se lleva a clase y allí se explica a todos en la asamblea. Hacemos también una práctica para saber su funcionamiento. Después de esto dedicamos sesiones en pequeño grupo para jugar y les explicamos también en qué nos va a ayudar el juego, qué vamos a aprender. Por ejemplo: cuando estábamos jugando a hacer una historia divertida con los dados de imágenes, Gerard nos dijo que con ese juego teníamos que imaginar. Cuando yo le pregunté qué es imaginar me dijo que era pensar algo nuevo, inventar. Después cuando acabamos la historia les expliqué que debíamos recordar como empezaba y me ayudarían entre todos y eso era contar o narrar. Mario, después de pensar un poco me dijo: bueno y si te lo hago corto, resumir. Siempre que trabajamos algún concepto jugando es interesante que ellos vayan familiarizándose con la idea de pensar sobre lo que están haciendo o pensando (meta-cognición). Cuando Gerard me da una buena definición se lo hago saber, así cuando él se vea explicando qué es una cosa sabrá que está definiendo. Por ello, además de los juegos se deben hacer dinámicas que permitan el trabajo de las habilidades de pensamiento mediante actividades lúdicas, de movimiento, sesiones, juegos con preguntas (libro de porqué , peluche lechuza llamado ¿cómo lo sabes?, que nos ayuda a saber en que nos basamos, argumentar nuestros pensamientos y opiniones, etc.) así ellos se van acostumbrando a dialogar en el aula, a pensar y dar sus opiniones, a escuchar al otro (juegos de parafrasear) y así desarrollar no solamente las destrezas cognitivas básicas sino también los valores éticos que los preparan para vivir en sociedad (desarrollando un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso).

Después de varios años haciendo filo-juegos sigo estando motivada con los **resultados.** Los niños

Ejemplo de un juego para aprender a definir, adivinar y describir

quieren y esperan con entusiasmo el día de juego y cuando por fin llega, salen con una cara de autentica satisfacción y alegría. Mario un día vino y en tono misteriosos me dijo: "a mí me da igual qué juego me des, me gustan todos un montón, pero dame uno siempre". Cuando le pregunté por qué, me dijo que le encantaban, que su mamá y su papá pasaban con él un rato jugando y era genial, que le gustaba ver que lo sabía todo y que podía explicárselo a su hermana porque como el juego era de él podía decirle cómo jugar y demostrarle todo lo que había aprendido. Las familias también demuestran entusiasmo con la dinámica y se nota: me traen los juegos muy bien cuidados, si hay alguna cosa que falta la reponen, rellenan su hoja y me explican el proceso de juego. Esta es una experiencia que une y permite que las familias pasen tiempo juntas; pero no riñendo porque son deberes aburridos sino jugando, riendo, pasando un rato agradable con sus hijos para conocerlos y sentirlos mejor, redescubriéndolos. De esta

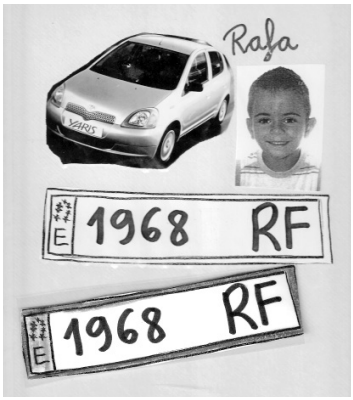
Domino triangular con sus fotos, crucigramas de sus nombres

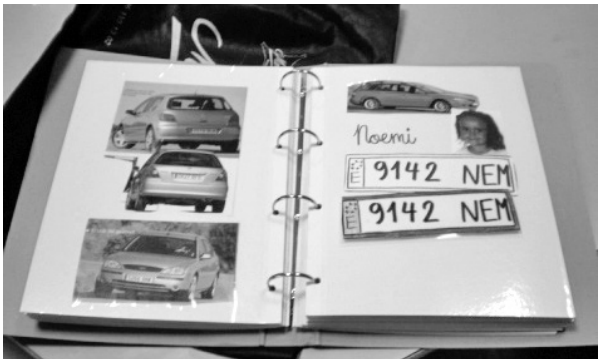
experiencia surgió un grupo de madres que querían saber cómo les enseñaba todas las dinámicas que trabajaba y que sus hijos les contaban. Me pidieron si podía hacer una **escuela de padres** aunque fuera de pequeño grupo. A mí me pareció una idea genial. Durante un año quedamos una vez por semana y les fui enseñando todas las actividades que yo tenía en clase y creía que les podía beneficiar o aplicar en casa (mi invento de la *mandala* de juanita y su jardín, los sombreros de pensar, como evaluar con objetos de forma divertida, una sesión de filosofía para niños[2] de la novela *Hospital de muñecas* etc.). También me preguntaban dudas o comentábamos algún tema que ellas consideraban de interés. Fue una experiencia entrañable y muy satisfactoria para todas. De esa buena relación entre la maestra y escuela depende el equilibrio, adaptación y bienestar del niño.

> **“Al trabajar de esta forma lúdica los niños son más participativos en clase pues ellos saben que pueden tomar la palabra y expresarse”**

Al trabajar de esta forma lúdica los niños son más participativos en clase pues ellos saben que pueden tomar la palabra y expresarse (dar su opinión, decir si están de acuerdo o en desacuerdo siempre dando razones). Vemos que son niños muy reflexivos y críticos que no van a conformarse con cualquier cosa. Un día entró una maestra y propuso una actividad que se limitaba a pintar todo el tiempo. Después de explicar en qué consistiría, un niño levantó la mano y le explicó a la otra profesora que él no quería hacer eso porque no veía ningún sentido pasarse un rato entero pintando ¿qué se aprendía con eso? Y si decía que se aprendía ¿cómo lo sabía? Son niños que, sin perder de vista que tú eres la maestra, sienten libertad para proponer alternativas creativas, están más despiertos e imaginativos y trabajan bastante bien en dinámicas de grupo. Están tranquilos porque digan lo que digan y hagan lo que hagan saben que no se les va a juzgar, se les acepta como son. Es significativo ver como estas dinámicas lúdicas ayudan al que más sabe pero también al que es más pequeñito y le cuesta. Un día que estábamos dialogando sobre una pregunta que tenía que ver con el miedo, Xavi nos dijo que él había sentido miedo cuando fue a la excursión porque le daba apuro caerse. Sabía que no se caía, ¡era imposible!, pero pensaba... ¿qué pasaría si se caía? Y en ese momento sintió miedo. Hugo, entonces, levanto la mano y dijo: yo me sentí asustado. Entonces, como Hugo es de los pequeñitos, yo aproveché para reforzarle positivamente y decir que esa era una palabra nueva pero que tenía una duda: ¿era lo mismo sentir miedo que estar

[2] Nota del editor: *Filosofía para Niños* es un proyecto educativo que surge del trabajo de Mathew Lipman. Más información: http://filosofiaparaninos.org/





Álbum de matriculas de coche

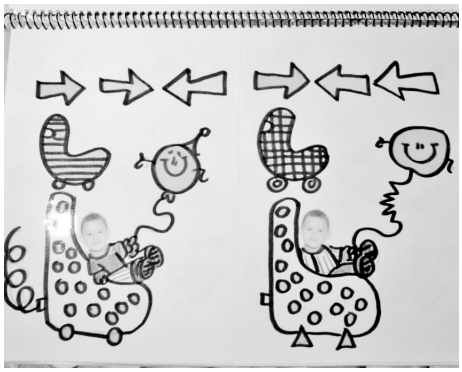
asustado? Entonces entre todos empezamos a ver si había alguna diferencia y, si la había, cuál era, poniendo ejemplos. Lo importante era que gracias a la aportación de Hugo habíamos tenido la oportunidad de dialogar en comunidad de investigación. Él había visto una palabra que tenía relación con el miedo pero que pensaba era diferente, no tuvo miedo en expresar y se vio recompensado por la maestra y el grupo. La experiencia filo-lúdica nos devuelve la dignidad, nos muestra que todos somos iguales como personas, pero con algunas diferencias que nos enriquecen.

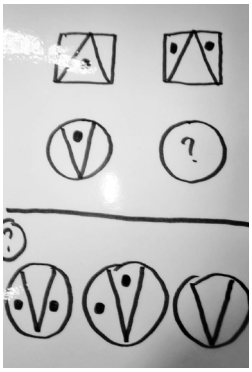
> “Son niños que, sin perder de vista que tú eres la maestra, sienten libertad para proponer alternativas creativas”

Los juegos sirven para curar heridas, para aceptar cambios, nos ayudan en el proceso de crecer y evolucionar. Me viene a la memoria ese objeto transicional, nuestra muñeca o coche favorito con el que dormíamos y nos sentíamos a gusto, protegidos, seguros, capaces. Un día me paró una madre por la calle y me dio las gracias. Se había divorciado hace poco tiempo y su hija el fin de semana que debía ir con su padre, se llevaba el juego y una foto allí. Desde entonces, llevaba mejor la separación. También un día, un padre vino a verme y me comentó: “el fin de semana le tocaba a mi hijo llevarse el juego, pero yo estoy con mi novia y él no lo lleva muy bien. Es un niño que le cuesta expresar sus sentimientos. No sabía cómo quedaríamos, pero nos hemos puesto a jugar al juego de mesa de las emociones y ha sido un descubrimiento. Era como si el juego fuera la excusa para poder darme abrazos y caricias”. Ese tipo de experiencias son las que me reafirman para querer seguir haciendo estos juegos para los niños. Me he dado cuenta que mejoran su rendimiento académico pero también sus relaciones sociales y emocionales.

> “Estos juegos mejoran su rendimiento académico pero también sus relaciones sociales y emocionales”

Durante el tiempo que voy haciendo esta experiencia en el aula (desde que empecé en el 2002, primero en un colegio de etnia gitana y luego en el C.P. Sant pasqual de Torrent) he estado muy satisfecha con los resultados en cuanto familias y niños se refiere. Si hablamos, en cambio, de otros ámbitos, hay diferentes reacciones ante lo lúdico. Uno de los aspectos que me preocupa es cómo poder llevar a cabo experiencias innovadoras y socioeducativas en la escuela con todos los hándicaps que conlleva. En mi carrera he dado muchas conferencias sobre estas prácticas a todo tipo de





Libros creativos personales

profesorado en seminarios y conferencias. También he impartido cursos del CEFIRE en el que mostraba todo el trabajo, organizábamos visitas a mi clase donde podían ver, tocar, preguntar, etc. Cuando se me pregunta sobre los juegos he explicado la mecánica muchas veces y sus resultados pero normalmente el principal freno es la cantidad de trabajo que para el docente ello lleva implícito. Una compañera quiso empezar e hizo dos con mi ayuda. Quedó entusiasmada por la respuesta de las familias y de los niños pero al concursar a Primaria dejó de hacer esta actividad. Todo esto me lleva a pensar que ante todo, y sobre todo, el maestro debe tener "verdadera vocación" por su trabajo. He llegado a la conclusión de que hay muchos maestros que han rutinizado su tarea docente, todo previsible y esperable, donde lo nuevo en el asombro y la alegría en el entusiasmo no tiene cabida. El aprendizaje se crea desde la expectación entre todos, se va haciendo poco a poco y cada día debe ser diferente, vivido desde el misterio, sentido a cada momento. Si tuviera que exponer los requisitos que creo indispensables para que estas experiencias puedan surgir, diría que en primer lugar un maestro es aquel que se recicla y busca nuevas y creativas formas de enseñar, siempre pendiente de su formación como un acto responsable. Los niños merecen la mejor calidad en su enseñanza y el ampliar nuestro conocimiento es fundamental para poder responder a sus necesidades. En segundo lugar tengo la convicción de que el maestro debe estar inmerso en un trabajo serio y valiente de su persona (autoconocimiento, autoestima, etc.). En el aula hay circunstancias que reclaman maestros emocionalmente competentes; que comprenden sin juzgar, que saben cómo solucionar un problema, consolar cuando sea necesario, compartir pensamientos y sentimientos, gestionar conflictos siempre con un trato respetuoso y amoroso hacia ellos. Aún siendo el maestro, los niños te sienten uno más porque hay autoridad (el que guía) pero no autoritarismo, se ponen límites pero también amor. La experiencia del aula se convierte en algo especial cada día lleno de ilusión por lo que vendrá y que no tiene forma todavía, pendiente de que nosotros lo creemos. Como ya nos decía M. Montessori "conmoviendo su imaginación para entusiasmarlo hacia su corazón mismo".

> **"Un maestro es aquel que se recicla y busca nuevas y creativas formas de enseñar, siempre pendiente de su formación como un acto responsable"**

La Tribu, acompañando vivencias

La Tribu

Proyecto colectivo de acompañamiento respetuoso

Este texto habla sobre un camino que se inicia. Lleno de ilusión, miedos, alegría, inseguridades… que se inicia de manera individual y colectiva. Es el comienzo de "La Tribu, espacio colectivo de acompañamiento respetuoso". Un camino que ha requerido de mucha preparación previa para encontrar la ruta que considerábamos más idónea y los complementos más seguros para el viaje. Mucho trabajo, intensos debates pedagógicos, muchísima formación, preparación de las instalaciones, búsqueda de los materiales más respetuosos con las diferentes etapas evolutivas, reuniones con las familias…

Intensos debates pedagógicos para definir en qué creemos, qué valores nos mueven y cómo podemos intentar materializarlos. Teniendo claro desde el primer momento que no creemos en dogmas de ningún tipo; y por tanto, no asumimos ninguna línea pedagógica concreta ni ninguna metodología determinada. Pensando que la ideología o los principios pedagógicos no pueden anteponerse a las necesidades concretas y presentes de las peques. Pero teniendo claro que los valores anarquistas (solidaridad, apoyo mutuo, horizontalidad...) nos guían.

Incesante formación. Por medio de cursos, lecturas, compartir vivencias con otras compas, visitar espacios… y continuos debates sobre todo ello.

Un trabajo agotador en la preparación del espacio e intentando maximizar los ausentes recursos económicos. Es posible construir un muro con tutoriales de Youtube.

Nuestra opción en el ámbito económico ha sido la de establecer aportaciones libres y responsables. Libres, puesto que no hay una cuota fija. Cada familia decide cuánto puede aportar. Y responsables en un doble sentido: considerar que esa aportación es una prioridad en sus gastos y por tanto, primar ese desembolso económico frente a otros, y responsable puesto que es responsabilidad colectiva obtener otras fuentes de ingresos para que el proyecto sea viable. Pagar cuatrocientos euros para librarte de participar en la Comisión de financiación no entra en nuestra forma de entender el proyecto, dado que no queremos favorecer la recreación de las clases sociales en nuestro espacio.

Los materiales. Horas y horas de comparar precios y de atreverse a fabricar lo que necesitábamos.

Y sobre las familias, desde el primer momento nuestra intención ha sido dejar muy claro que este proyecto no es un servicio en el que pagas, dejas a tu peque y te desentiendes. Formar parte de La Tribu requiere de mucho trabajo. Y ser consciente de que un espacio que se construye colectivamente requiere de respetar procesos personales, dinámicas y tendencias grupales y de un dinamismo en la organización que puede ser agotador.

Con todo esto y un montón de vivencias más, el pasado 19 de septiembre de 2016 se abrió oficialmente el curso en nuestro espacio con cinco peques con edades entre los dos y los tres años. Aunque deseamos que el proyecto se establezca para peques entre los tres y los seis años. Es sencillo reflejar la organización de un día en La Tribu: las peques llegan cuando desean, hacen lo que les pide el cuerpo y se van. Juegan, atienden a sus necesidades básicas y se marchan. Así de sencillo, pero explicarlo plenamente requeriría de varios libros.

NUESTROS PILARES BÁSICOS

Amor incondicional

Tomar como punto de partida el querer a las peques por lo que son en cada momento. En su presente. Alejadas de expectativas y proyecciones adultas. Respetando y protegiendo su ser y con ello su mundo, que es diferente al nuestro e igual de válido. En La Tribu, el amor no es una moneda de cambio con la que chantajear a una peque para conseguir que se "porte bien", que tenga contenta a la acompañante o que no llore cuando se va mamá. Por eso queremos igual a una peque cuando pega para conseguir lo que desea que cuando ríe, cuando toma una decisión contraria a nuestros valores o cuando nos abraza…

Los cuidados son el eje central de las demostraciones de amor. Si acompañamos a una peque en el vestido, estamos con ella y solo con ella, nos acercamos despacio, participamos juntas a la hora de poner un zapato o de cambiar un pañal. Y nos tomamos el tiempo que necesita.

Ambiente relajado

Las peques no pueden o más bien no deberían estar en tensión mientras juegan o comen o se les cambia el pañal. Puesto que implica estar en "modo defensa", "modo huida" o "modo paralizante". Las peques necesitan tener la certeza de que cuando hay un conflicto, habrá cerca una adulta que restablezca el ambiente relajado. En dos meses hemos visto en nuestro espacio como cuando a un peque le quieren quitar el material que está usando, en lugar de forcejear con su compa, nos mira para que acompañemos esa situación. Eso es el ambiente relajado. Poder comer tranquilamente sin temor a que te quiten el plato. Poder dedicarse plenamente a una actividad con seguridad y con la certeza de que hay una adulta cerca protegiendo tu juego.

Entorno preparado

El espacio y los materiales deben atender y respetar los momentos evolutivos de las peques. Nos basamos en el juego libre, por tanto, los materiales están a su alcance para que puedan desenvolverse de forma autónoma, para que no dependan de las adultas para poder alcanzarlos. Los materiales tienen que atender a las necesidades presentes de las peques. En nuestro caso, ahora, saltar, tener una guarida, jugar con agua y arena, materiales con ruedas, materiales de juego simbólico desestructurado y estructurado, construcciones, infinidad de recipientes para verter, espacio al aire libre… intentando evitar el plástico y buscando los materiales naturales (por su textura, su sonoridad, su belleza, su sostenibilidad…). El ambiente relajado y el entorno preparado aportan a las peques seguridad en el espacio y en las personas que lo conforman.

Límites

El límite no es un castigo, no es algo negativo, no sirve para que aprendan a obedecer. Es un marco que propicia el desarrollo autónomo y mantiene el

ambiente relajado. Una peque se encuentra en un tobogán. Llega otra que se quiere subir sin esperar su turno. Un límite puede ser que la persona adulta ponga su brazo delante impidiendo que suba. Puede no ser necesario decir nada. La peque se encuentra un obstáculo que no puede atravesar. Normalmente pueden ocurrir dos situaciones. Que se frustre y llore o intente forcejear para subir. En este caso, hacemos un acompañamiento emocional de la vivencia. O también puede ocurrir que asuma el límite, se gire y busque otro material para jugar. No ha hecho falta gritar, decir que respete el turno, castigar ni dar una explicación lógica de la situación. Además así se propicia que la peque, de forma autónoma, decida cómo afronta la vivencia, y se protege el juego de su compañera.

Llanto

No distraemos el llanto. Ni con canciones, ni con balanceos ni ofreciendo materiales. Creemos que es necesario respetarlo, puesto que lo consideramos liberador, sanador. Cuando no lo permitimos, estimamos que esa frustración, ese dolor, se va acumulando en el cuerpo y a medio y largo plazo puede ser causante de estrés y ansiedad. Es un fuerte trabajo de deconstrucción adulta creerlo sinceramente, puesto que a las personas adultas el llanto nos puede abrumar, podemos creer que algo estaremos haciendo mal cuando la peque llora, nosotras consideramos que no, que acompañar el llanto es una forma de respetar y valorar la vivencia. Además, de que el llanto expulsa de nuestro organismo cortisol, hormona del estrés. Dejar llorar no significa abandonar, puesto que ese llanto, siempre, tiene que ir unido a un acompañamiento emocional. Éste puede ir desde coger en brazos hasta simplemente estar cerca, presente, atenta con la voz silenciosa pero con el cuerpo diciendo "estoy aquí, a tu lado".

Juego libre

El Juego Libre es protagonista en nuestro espacio. Es a través de él que los peques gestionan sus vivencias, aprenden, se comunican, conocen el entorno, se conocen a sí mismos...en definitiva viven. Acompañado de presencia atenta, que observa activamente, pero se mantiene pasiva en la intervención; todo ello enmarcado en un entorno adecuado, las peques no necesitan de adultas que les dirijan o les propongan qué hacer o cómo hacerlo. En estas edades, las niñas y los niños juegan por el placer de jugar, exploran sin un objetivo marcado ni concreto, experimentan con su cuerpo, con los materiales, con otros peques. La neurociencia ha demostrado que existe en los seres humanos una motivación genuina que nos impulsa y que es el motor de nuestro aprendizaje, las peques están totalmente conectadas con esta fuerza interior que las guía, simplemente necesitan un ambiente adecuado para dar rienda suelta a esa motivación.

Y esto es La Tribu, solo nos queda por decir, que es un recorrido en el que la revisión y formación adulta es constante. Somos un proyecto vivo, por lo que son las propias peques quienes nos marcan el camino. Somos las adultas quienes las seguimos a ellas y no al revés, confiando plenamente en sus capacidades y en que ellas saben mucho mejor lo que necesitan que nosotras.

Manifiesto 16 de octubre, Día Mundial de la Alimentación Agroecológica 2016

Coop. La Garbancita Ecológica

Obesidad Infantil y Educación Alimentaria. Transición Nutricional. Recuperación de las Legumbres y Dieta Mediterránea Agroecológica.

En el Día Mundial de la alimentación –16/10/2016-, la FAO (Organización Mundial para la Agricultura y la Alimentación) apuesta por una agricultura que resuelva las necesidades alimentarias de la población y no agrave el cambio climático "*El clima está cambiando. La agricultura y la alimentación también".*

OBESIDAD INFANTIL Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA

La Asamblea Mundial de la Salud (OMS) aprobó, en julio de 2016 6 recomendaciones para acabar con la Obesidad Infantil[1]:

1. Programas integrales para promover la ingesta de alimentos sanos y reducir la ingesta de alimentos malsanos y bebidas azucaradas.
2. Programas integrales que fomenten la actividad física y reduzcan los hábitos sedentarios;
3. En atención pregestacional y prenatal, orientar a l@s progenitor@s sobre enfermedades no transmisibles y hábitos saludables.
4. Orientación a favor de una dieta sana y pautas de sueño y actividad física en menores de 5 años para que crezcan con hábitos saludables.
5. Programas integrales que ofrezcan entornos escolares saludables y conocimientos básicos de salud, nutrición y actividad física.
6. Ofrecer servicios de nutrición, actividad física y apoyo psicosocial para abordar el control del peso corporal en niñ@s y adolescentes con obesidad.

Crece la obesidad infantil superando los daños de la desnutrición infantil. En las economías emergentes el 30% de los niñ@s menores de 5 años presentan sobrepeso y obesidad debido a la reducción del tiempo de lactancia materna exclusiva complementada o sustituida por preparados hipercalóricos con alto[2] contenido de grasa, azúcar y sal. En 2013, a nivel mundial, había 42 millones de niñ@s con sobrepeso u obesidad, el doble que en 1990. Con esta tendencia, en 2025 habrá 70 millones.

Las iniciativas para fomentar hábitos saludables, prácticas agrarias sostenibles y recuperación del consumo de legumbres responden a una situación de emergencia alimentaria. La generalización de la dieta occidental que abusa de carne, alimentos procesados, harinas y azúcares refinados y sal producen un incremento de Enfermedades No Transmisibles (ENT). Esta dieta "malsana" contiene – según define la OMS– alimentos con alto contenido en grasas saturadas, ácidos grasos trans,

[1] Desarrollando el Plan 2013-2020 de Acción Mundial para la Prevención y el Control de las Enfermedades No Transmisibles (enfermedades cardiovasculares y respiratorias crónicas, cáncer y diabetes) vinculadas a la mala alimentación y la ingesta de tóxicos.

[2] Informe de la Comisión para acabar con la Obesidad Infantil (OMS).

azúcares libres o sal, con alto contenido calórico y bajo valor nutricional.

La OMS nos convoca a tod@s para "aumentar el consumo de frutas, verduras, legumbres, cereales integrales y frutos secos"… a la vez que reclama "limitar las grasas en la dieta sustituyendo las grasas saturadas por insaturadas y tratar de eliminar las grasas trans; limitar la ingesta de azúcares libres y de sal"[3].

Los vegetales (hortalizas, frutas, cereales y legumbres) juegan un papel principal en una dieta saludable. Sin embargo, en nuestra dieta occidental están en retroceso. De ellos podemos obtener: a) casi todos los macronutrientes (todos los hidratos de carbono; suficientes proteínas de alta calidad biológica al combinar en la misma comida legumbres y cereales integrales; grasas de alta calidad; y fibra); b) muchos de los micronutrientes (vitaminas, minerales y antioxidantes).

Los vegetales ecológicos, además de estar libres de químicos, nos proveen de nutrientes de alta calidad porque: a) proceden de cultivos en los que se cuida la *fertilidad del suelo* que garantiza la cantidad y riqueza de vitaminas y minerales. Un suelo es fértil cuando está lleno de organismos y microorganismos que convierten el agua y los nutrientes en biodisponibles para las plantas y las protegen de patógenos; b) contienen *más nutrientes* (más materia seca) y menor proporción de agua (que pagamos a precio de verdura).

La dieta escasa en vegetales provoca estreñimiento acumulando residuos putrefactos en el intestino grueso lo que deteriora las paredes intestinales, degrada el mecanismo de permeabilidad a la sangre y cada vez se filtran menos nutrientes y más tóxicos. La sobrecarga del intestino satura hígado y riñones, órganos encargados de eliminar tóxicos

ingeridos o producidos por nuestro organismo.

Por el contrario, con una dieta rica en vegetales, las bacterias del intestino "amigas" de nuestra salud, se alimentan de aquellas partes que no somos capaces de digerir (fibras, carbohidratos y azúcares complejos procedentes de verduras, legumbres y cereales integrales). Mediante la fermentación, los transforman en ácidos grasos esenciales que protegen el epitelio de nuestro intestino constituyendo una barrera protectora y alcalinizando nuestra sangre, lo que dificulta la proliferación de organismos patógenos y tumores y favorece el peristaltismo y el tracto intestinal.

RECUPERACIÓN DE LAS LEGUMBRES

La Asamblea General de Naciones Unidas proclamó 2016 como Año Internacional de las Legumbres[4], encargando a la FAO la difusión de las ventajas nutricionales de las legumbres en una producción de alimentos sostenible para garantizar la nutrición y la seguridad alimentaria.

Legumbre es el fruto y leguminosa es la planta. Junto con cereales y algunas frutas y raíces, han sido durante milenios la base de la alimentación humana. Son un cultivo fundamental para los agrosistemas sostenibles por: a) adaptabilidad; b) simbiosis con microorganismos del suelo para la fertilización de la tierra; c) bajo consumo hídrico respecto a otras fuentes de proteína; d) ser la fuente principal de

[3] Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud (2004)

[4] *Semillas nutritivas para un futuro sostenible.*

proteína para la alimentación de los animales; e) facilidad de conservación, escaso desperdicio y bajo precio.

Las legumbres, en su composición nutricional, ofrecen una proporción parecida a las necesidades de una persona adulta. a) 20-25% de Proteínas; b) 60% de Hidratos de Carbono, con un índice glucémico bajo, provocando saciedad y protegiendo frente a la diabetes y la obesidad; c) 4% de Grasa; d) entre 11% y 25% de Fibra dietética, imprescindible para evitar el estreñimiento y cuidar la flora intestinal; e) Micronutrientes: vitaminas y minerales.

El cultivo de las leguminosas es beneficioso para la agricultura gracias a la asociación con las bacterias que fijan el nitrógeno atmosférico. El trabajo de estas bacterias es tan eficiente que, tras cada cosecha, aún queda en el suelo nitrógeno biodisponible para las siembras posteriores. Por eso, en la rotación de cultivos propia de la agricultura mediterránea la leguminosa se asocia al trigo o a otros cereales, que necesitan muchos nutrientes del suelo.

Desde mediados del siglo XX, el consumo de legumbres está en retroceso en la dieta de los países industrializados. En los países emergentes y empobrecidos también retrocede el consumo de legumbres al tiempo que aumenta el consumo de carne. El retroceso de las legumbres es isomorfo a la malnutrición y la prevalencia de enfermedades degenerativas como obesidad, diabetes, cáncer y reacciones autoinmunes. El desequilibrio de la flora intestinal provocado por una dieta cargada de carne, grasas y carente de legumbres, cereales integrales, frutas y verduras es la causa de las múltiples patologías gastrointestinales. La falta de fibra en la dieta, debilita la flora intestinal y favorece la aparición del cáncer.

LA TRANSICIÓN NUTRICIONAL

La Transición de la dieta local a la global es producto de la industrialización, mercantilización y mundialización de la agricultura, del despoblamiento del campo y la concentración de la población en grandes urbes. La denominada Dieta Occidental abusa de: 1) nutrientes de baja calidad, azúcar refinado, harinas blancas y refinadas procedentes de cereales con excesivo gluten carentes de vitaminas del grupo B; y 2) proteínas procedentes de ganadería intensiva, hacinada y alimentada con piensos transgénicos de alto rendimiento a los que se añaden antibióticos y hormonas. En nuestro país se pasa de una Dieta Mediterránea Tradicional a una dieta globalizada con protagonismo de productos de origen animal que aún conserva algún alimento saludable como pescado, aceite de oliva, frutas y verduras.

En la Dieta Mediterránea Tradicional (DMT) predominan legumbres, cereales integrales, frutas y verduras de temporada y frutos secos. Pescados y carnes mantienen una proporción razonable de proteína animal (15%). La mitad del 15% del total de la ingesta diaria de proteínas, es decir, el 7,5% es de origen animal, lo que equivale a 0,4 g diarios de proteína de carne/pescado/huevos por kg de peso. La otra mitad (el otro 7,5%) debe proceder de proteína de origen vegetal[5]. En la DMT las carnes tenían un lugar secundario en su aporte de proteína (detrás de legumbres, pescados y mariscos) y procedían de pequeños animales, preferentemente aves de caza o de corral.

Lo más importante en una verdadera Dieta Mediterránea –además de los ingredientes– es la combinación y las proporciones entre los grupos de alimentos,

[5] Eso significa, para un/a adolescente con 50 kg de peso, la ración diaria de proteína animal no debe rebasar los 100 gr de carne/pescado o 150 gr de huevos, complementada con unos 200 gr de legumbre y unos 100 gr de cereal integral (arroz o pan).

siendo los vegetales el principal aporte. La Dieta Mediterránea es saludable precisamente porque mantiene a raya el consumo de carne y porque, aunque se adapta a vegetales de temporada y de cada territorio, realiza una adecuada combinación de éstos con un buen aporte de nutrientes, vitaminas y minerales. Un buen potaje con pan integral y vino es mejor alimento que un filete con ensalada y coca-cola. También es beneficioso para dignificar la vida en el campo de millones de personas que, por nuestros hábitos alimentarios, se ven obligadas a emigrar. Y además, es más barato.

La dieta mediterránea está completa si contiene vegetales ecológicos, de temporada, cultivados en tierra fértil al aire libre y recién recolectados. La Agricultura y la Alimentación compatibles con el Bienestar Humano y la Salud de los Agrosistemas son capaces de frenar el Cambio Climático y combatir la Obesidad Infantil.

La Transición Nutricional asociada a la globalización alimentaria avanza en las economías emergentes, pero también en los países empobrecidos. La dieta industrializada y globalizada es incompatible con la vida, incluyendo la vida humana. Es hora de sentar las bases para una nueva transición nutricional que recupere la identidad, sostenibilidad y salud de nuestra dieta mediterránea tradicional a través de una agricultura y ganadería campesina ecológica en responsabilidad compartida de agricultores y consumidores. En esa transición nutricional es necesario que el consumo de legumbres, pan y cereales integrales proporcione el 50% de la proteína de nuestra dieta. Eso no será posible sin proteger el pan biológico de producción artesanal cuya característica genuina es el uso exclusivo de levadura madre respetando los procesos y los tiempos para una fermentación láctico-alcohólica que permita la predigestión de las proteínas y que rompa las cadenas largas de gluten.

Para revertir el avance de obesidad, diabetes, cáncer y enfermedades autoinmunes, la apuesta por un Año Internacional para las Legumbres es necesaria pero insuficiente. Hace falta sensibilizar a la población –especialmente en el medio escolar– sobre la importancia en nuestra dieta de las legumbres y su combinación con cereales integrales, frutas, verduras y frutos secos, todos ellos componentes de la Dieta Mediterránea.

LÍNEAS DE TRABAJO PARA RECUPERAR LA DIETA MEDITERRÁNEA AGROECOLÓGICA:

1. Apostar por la recuperación del cultivo ecológico de legumbres para consumo humano y animal, en rotación con cereales para la producción de pan, junto con hortalizas y frutas de temporada;
2. Proteger la producción de pan biológico artesano con levadura madre como complemento necesario de la legumbre mediante exclusión de aditivos y levaduras panarias o químicas en la certificación ecológica.
3. Abordar la recuperación de la Dieta Mediterránea Agroecológica en las escuelas mediante la educación alimentaria y la colaboración de las AMPAs en ese proceso propiciando la alimentación ecológica en el comedor escolar y en los hogares.
4. Desarrollar el consumo responsable autogestionado capaz de sostener a agricultores y elaboradores ecológicos creando circuitos cortos de comercialización y responsabilidad compartida entre agricultores y consumidores.

Hacemos un llamamiento a sumarse a esta campaña por el día de la Alimentación Agroecológica que impulsamos desde 2011.

RECUPERACIÓN DE LAS LEGUMBRES, DIETA MEDITERRÁNEA AGROECOLÓGICA Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA

La dignidad no puede ser encerrada en un CIE

CIE NO Campaña Estatal por el Cierre de los CIEs

Unas 60 personas han pasado toda la noche[1] en la azotea del Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) de Aluche de Madrid a la intemperie para exigir de forma pacífica dignidad frente a las deficientes condiciones de internamiento que vulneran los derechos más elementales y exigir su libertad ante una medida tan ilegítima como desproporcionada.

Durante la **última semana**, en el CIE de Aluche, varios enfermos han recibido una **atención sanitaria inadecuada**, enfermos que además han sido expulsados a pesar de tener un cuadro febril complejo, como ha podido comprobar una de las organizaciones sociales que visitan este CIE. Cabe recordar que hace 5 años murió Samba Martine, interna en este mismo centro, tras serle negada la asistencia médica hasta en diez ocasiones. Esta misma semana también se ha podido contrastar **falta de prendas de abrigo**, lo que ha empeorado la situación de las personas enfermas. El cuadro más dantesco se vivió el pasado domingo por la tarde con **enfermos esparcidos por el suelo** sin ningún tipo de atención médica, al no estar concertada en ese horario, como denuncian las organizaciones sociales. Asimismo, esta semana, se ha podido documentar casos de **expulsiones sin notificación** en tiempo y forma, algo especialmente grave si tenemos en cuenta que el propio **Juez ha recordado al director del CIE que ha de respetar el derecho de asilo** (no respetarlo implica expulsar a personas cuya vida puede estar en peligro en caso de retorno forzoso a su país).

Las lamentables condiciones del CIE de Aluche no son ni un problema puntual[2] ni específicas de este CIE sino que reflejan un problema estructural que afecta a todos los centros de internamiento del Estado, sentencian las organizaciones sociales. Por ejemplo, el CIE de Zapadores (Valencia) se encuentra cerrado temporalmente debido a una plaga de chinches a la que no se acaba de poner solución y somete a los internos a una tortura cotidiana. El CIE de Barcelona ha reabierto en medio de una fuerte polémica por no cumplir las mínimas condiciones humanitarias. Del CIE de Murcia se han fugado cerca de 70 internos la semana pasada. Hace unos meses las trabajadoras sociales solicitaron de nuevo el cierre del CIE de Barranco Seco en Canarias ante las deficientes infraestructuras. Incluso el propio Ministerio del Interior ha reconocido ante un juez que no puede garantizar las mínimas condiciones y que eso podría llevar al cierre de los CIE por imperativo legal, como ya denunció la Campaña Estatal por el Cierre de los CIE[3].

[1] Noche de la madrugada del 18 al 19 de octubre de 2016

[2] http://www.eldiario.es/desalambre/Carta-CIE-Madrid-denuncian-informacion_0_374463178.html

[3] http://www.sosracismomadrid.es/web/blog/2015/10/20/el-ministerio-del-interior-reconoce-que-incumple-la-legalidad-en-los-centros-de-internamiento/

Por todo ello, la Campaña Estatal por el Cierre de los CIE, manifiesta y denuncia que:

- La dignidad no puede ser encerrada ni sometida dentro de un CIE, por esta razón la reivindicación de libertad y trato digno es una expresión de protesta tan importante como legítima ante las políticas migratorias de UE.
- Los CIEs quedan muy lejos de ser centros de acogida de migrantes como se pretende hacer creer en ocasiones a la opinión pública; son *calabozos ampliados* en los que se priva de libertad a personas para ser deportadas contra su voluntad. Por ello, consideramos legítimos y justos y vamos a seguir apoyando los movimientos de resistencia de las personas internas.
- Las políticas migratorias de la UE no sólo no respetan los Derechos Humanos sino que además generan racismo institucional en forma de denegación de asilo, identificaciones policiales, internamientos y expulsiones.
- El comportamiento de las personas internas y de las personas congregadas en apoyo en torno al CIE de Aluche demuestran cómo aún hay espacio para la solidaridad.
- La situación de los CIE es tan ilegítima como desproporcionada e insostenible al no ser ni un problema puntual en el CIE de Aluche ni específico de este centro, es un problema estructural que clama por el cierre de todos los CIEs del Estado.
- Es necesario un seguimiento de los casos de cada una de las personas movilizadas, el trato al que son sometidas y el destino que se les depara. Asegurando sus derechos como la defensa judicial adecuada o la asistencia sanitaria.

Ante todo esto, los colectivos de la Campaña Estatal apelan a la solidaridad y la movilización sostenida de la sociedad por el cierre definitivo y sin condiciones de todos y cada uno de los CIEs del Estado Español e instan a participar en próximas convocatorias que serán difundidas en las redes sociales mediante etiquetas propias como #CIEsNo.

Migrar es un derecho, no un delito.

¡Ningún ser humano es ilegal!

¡Cerremos los CIEs!

Grasas “trans”. Negocio para la industria y enfermedad para las personas

Pilar Galindo

En la Unión Europea 1 de cada 3 personas no sabe lo que son las grasas “trans” (GT) aunque estas grasas se emplean en aceite para freír de uso industrial, margarinas, galletas, pastelería y bollería industrial, patatas fritas, palomitas de maíz y otros snacks, platos precocinados, sopas y salsas de sobre, comida basura, etc. Desde la década de 1950 se emplean profusamente en frituras de restaurantes y en alimentos industriales de apariencia y sabor suculento que precisan someterse, horneados o fritos, a altas temperaturas.

Las grasas “trans” son un tipo de grasa insaturada que puede encontrarse en pequeñas cantidades (2%) en alimentos obtenidos de rumiantes y en ciertos alimentos vegetales, pero la mayoría de las que ingerimos son de producción industrial; se fabrican mediante hidrogenación de grasas vegetales líquidas. Su expansión se debe a que favorecen frescura, textura y estabilidad de un producto alimentario industrial y son más baratas que las grasas naturales de origen vegetal o animal.

Estas grasas no son inocuas: un consumo por encima del 2% de la cantidad total de calorías eleva el riesgo de enfermedad coronaria en un 23% y causan infertilidad, endometriosis, cálculos biliares, diabetes, alzhéimer, obesidad y algunos tipos de cáncer. Sólo en enfermedades cardiovasculares en la UE son responsables de unos 660.000 fallecimientos al año, equivalentes al 14% de la mortalidad total.

El abuso de GT por parte de la industria alimentaria no afecta a todos por igual. Los alimentos producidos industrialmente más baratos son consumidos, sobre todo, por las familias con menos ingresos, por lo que sus daños se ceban con la población más pobre.

Desde 2003 la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que no superen el 1% de la ingesta total de energía diaria. El etiquetado nutricional de GT es obligatorio en EEUU desde 2006. En la Unión Europea aún no hay regulación, aunque 4 estados miembro (Dinamarca-2003, Austria-2009, Hungría-2013 y Letonia-2015) han puesto límite legal a la presencia de GT en alimentación. Otros 11 (Bélgica, Alemania, Países Bajos, Polonia, el Reino Unido, Grecia, Bulgaria, Malta, Eslovaquia, Finlandia y Suecia) han aprobado medidas voluntarias de etiquetado o recogen recomendaciones dietéticas en sus planes nutricionales nacionales. España ni lo uno ni lo otro.

El 26 de octubre, el Parlamento Europeo acordó mayoritariamente establecer, en 2 años, un límite obligatorio a las GT de producción industrial (586 votos a favor, 19 en contra y 38 abstenciones), inclinándose por esta medida en lugar de etiquetado obligatorio o recomendaciones nutricionales, basándose en la reducción de mortalidad por infarto en Dinamarca –tras 13 años de aplicación de una norma que permite, en la producción alimentaria, un máximo de 2 gr de GT cada 100 gr de grasa – y en un informe de la Comisión Europea de diciembre de 2015.

El acuerdo, 13 años después de la recomendación de la OMS, da a la Comisión Europea 2 años más de plazo, pide una evaluación del impacto económico en la industria, admite trasladar el coste de su aplicación a los consumidores y no exige a la industria asumir el coste de las enfermedades que ha provocado ni pagar por las muertes que ha producido.

Este acuerdo no es para felicitarse sino para forzar a nuestro gobierno a seguir los pasos de Dinamarca regulando el uso de GT para reducir los infartos y rebajar la tasa de obesidad infantil española (30%) que triplica la danesa (9%).

Más información: Texto aprobado en el Parlamento Europeo (26/10/2016)

http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0417+0+DOC+XML+V0//ES

A propósito del G-20 y de las críticas por su supuesta irrelevancia

Alberto Cruz
CEPRID

La cumbre del G-20, compuesto por los países que aportan casi el 85% del Producto Interior Bruto mundial y que se celebró en la ciudad china de Hangzhou los días 4 y 5 de septiembre, está teniendo una crítica mucho peor que cualquier otra de las celebradas anteriormente. Lo curioso de ello es que esta crítica proviene de sectores pretendidamente progresistas o izquierdistas y van desde calificativos de "irrelevancia" de los documentos aprobados[1] a considerar que lo que se ha dicho allí es poco menos que pensar que hay salida para el capitalismo iniciando el proceso de colonización de Marte[2].

Es entendible el ansia, más con el corazón que con la cabeza, por encontrar alguna salida al capitalismo que ha arrasado el planeta en estos últimos 25 años de poder unipolar y expansión del neoliberalismo pero ese ansia conduce, de forma inevitable, hacia el abismo porque sirve para anular los sentidos: vemos, pero no oímos; tocamos, pero no sentimos; comemos, pero no degustamos. Y así todo.

Es una actitud típica del eurocentrismo –incorporando aquí a quienes desde fuera de Europa, especialmente en América Latina, piensan y actúan igual que si viviesen en ella, vamos, como los antiguos criollos en la etapa colonial– que es incapaz de entender que desde que se inició la gran crisis del capitalismo, allá por 2008, se están construyendo nuevas rutas por las que transitar y en las que cada vez hay menos señales de poder por parte de las instituciones tradicionales de gestión del capitalismo como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial por mencionar sólo las dos más conocidas. Es la actitud típica del eurocentrismo (u occidentalismo) cuando ve que esas nuevas rutas ya no pasan por las carreteras habituales, que se da cuenta del peligro en el que está y que es el mismo que han corrido muchos pueblos: quedar semiabandonados cuando la carretera que les daba vida deja de ser operativa porque hay otra.

La realidad, terca, es que sí hay nuevas rutas donde las señales que marcan la velocidad, el rumbo y el tiempo de tránsito ya no son tantas del FMI o del BM y comienzan a verse otras nuevas. Está claro que esas nuevas rutas y señales siguen las pautas del capitalismo, pero cada vez con mayores matices. Esta es la principal conclusión que hay que sacar de la reciente reunión del G-20 en Hangzhou y no dejarse llevar por lo clásico, por los documentos que se hayan aprobado y que son los que dan pie a los calificativos de "irrelevancia".

[1] La Jornada (México), 7 de septiembre de 2016.

[2] Sin Permiso (España), 10 de septiembre de 2016.

Hace tiempo que no sirve de nada el centrarse en los documentos, aunque hay gente que sólo sabe interpretar las situaciones en función de lo que lee juntando palabras y no sabe, ni quiera, leer entre líneas. Es, todavía, un ejercicio muy saludable para la higiene mental. Además, muchas veces es conveniente levantar la vista de vez en cuando de la lectura para encontrar el marco y ver lo que hay alrededor. Y lo que ha habido alrededor del G-20 es mucho más significativo que uno, que cien documentos. Eso es lo que no han sabido ver, ni analizar, esos críticos.

Por ejemplo, el simple hecho de que China fuese el anfitrión de esta cumbre ya es significativo de muchas de las cosas aparentemente menores pero que se han manifestado como las verdaderamente relevantes del G-20. Uno de los gestos más llamativos, y es algo que sorprende que no se haya visto desde América Latina, ha sido la apuesta china no sólo por los BRICS (dando, por una parte, legitimidad al golpista Temer pero, al mismo tiempo, atándole ante cualquier veleidad de abandonar o ralentizar la presencia del país en este eje) sino por Argentina y México. De forma muy notoria, China ha apostado por "subvertir" el Acuerdo de Asociación Transpacífico que se inventó EEUU para contener la expansión china en América Latina[3]. Aunque dicho acuerdo ha estado dando vueltas desde 2008, más o menos, no ha sido hasta el mes de febrero de este año, 2016, cuando ha entrado plenamente en vigor. Por lo tanto el que en la foto oficial del G-20 hayan aparecido en la primera fila los representantes de China, Rusia, Brasil, India, Sudáfrica (o sea, los BRICS) junto a los de EEUU, Alemania, Francia, Indonesia, Turquía, Argentina y México –mientras que Japón o Italia, por ejemplo, quedaban en la segunda fila y el FMI y España estaban relegados a la tercera fila– pone de manifiesto el giro que se ha dado al G-20.

No tener en cuenta estas cosas es no tener en cuenta nada; es intentar analizar el presente sin tener en cuenta el pasado y, lo más peligroso, sin prever el futuro. Es más, es no tener presente que estamos hablando de China, que las normas, los métodos de funcionamiento de China no se parecen en mucho a los que conocemos. Hablamos de un pueblo milenario que si por algo se ha caracterizado a lo largo de la Historia es por la sutileza con la que se ha comportado su diplomacia. Y cuando no ha habido sutileza, ha habido dureza. Levantar la vista de los textos de vez en cuando sirve de mucho. Entre otras cosas, para no pasarte la parada en la que te tienes que bajar. O dicho de otra manera, hay que ser conscientes de que muchas veces no dejamos que la realidad nos estropee un buen análisis. Y la realidad es que sí ha servido para algo esta reunión del G-20.

La alternativa financiera que anula el poder de Occidente

Ha servido, por ejemplo, para presentar en sociedad el instrumento con el que se anula el poder de Occidente de forma definitiva. Ese instrumento tiene el marchamo chino. Se llama CIPS. Es la alternativa china a la gran espada de Damocles que Occidente siempre esgrime sobre la cabeza de los países cuando los gobiernos no se doblegan a sus intereses.

[3] Alberto Cruz, "China-América Latina, la relación que preocupa al Banco Mundial" http://www.nodo50.org/ceprid/spip.php?article1258

El CIPS, Sistema de Pagos Interbancarios Transfronterizos –también denominado Sistema de Pagos Interbancarios de China, de ahí las siglas– es la alternativa china al gran poder occidental que se conoce como SWIFT, Sociedad para las Comunicaciones Interbancarias y Financieras Mundiales, con el que Occidente estrangula a los pueblos cuando fallan todas las otras medidas de agresiones clásicas como las guerras y las sanciones. El caso de Irán es el más claro de ello[4], pero también fue la amenaza que temerariamente se utilizó contra Rusia en 2014 por la crisis en Ucrania (que Occidente tuvo que retirar porque Rusia no es Irán, militarmente hablando) y contra Argentina para que este país cediese al pago que le reclamaban los fondos buitres estadounidenses y a lo que se negaba con firmeza el gobierno de Cristina Fernández. La amenaza se retiró cuando Macri ganó las elecciones presidenciales y una de sus primeras decisiones fue, precisamente, pagar a esos fondos buitres.

Que quienes han criticado esta reunión del G-20 en unos términos que no han hecho con las anteriores no tengan en cuenta estas cosas dice mucho sobre ellos y sus análisis. Bien es cierto que a la alternativa financiera china para el comercio mundial aún le queda un trecho largo por recorrer, pero el que ya formen parte de la misma 19 bancos chinos y extranjeros de forma directa y otros 176 de forma indirecta dice bastante de una iniciativa que ya está consolidada aunque su volumen de negocio sea muy inferior a la del SWIFT. Entre otras cosas, porque el CIPS sólo tiene cinco meses de vida. Un ejercicio interesante para los críticos con esta reunión del G-20 sería que averiguasen a qué países pertenecen esos bancos que ya se han adherido al CIPS. Una pista: los primeros en mostrar interés en este sistema han sido, además de la propia China, Rusia e Irán. Y la sorpresa es que en el mismo están empezando a aparecer algunos bancos africanos, además de otros países asiáticos. Los que ni están ni se les espera son los europeos y los latinoamericanos.

Esta realidad por supuesto que no va a aparecer en los documentos no ya del G-20, sino de ninguna otra cumbre parecida por lo que hablar de "irrelevancia" de esta cumbre es algo más que una estupidez, es una muestra de absoluta ignorancia. Tan es así, que ya se está elaborando un memorando de entendimiento entre el SWIFT y el CIPS para "crear una gran red que permita a las instituciones financieras de todo el mundo enviar y recibir información sobre las transacciones financieras en un entorno seguro, confiable y estandarizado".

Visto desde una postura simple, que es la que están manteniendo estos sectores críticos, el CIPS parece que se inserta dentro de los estándares del SWIFT o del FMI o de lo que se quiera, pero el diablo está en los detalles.

Y esos detalles hay que buscarles precisamente en los discursos que realizó el presidente chino, Xi Jinping, en la cumbre del G-20. Lo primero, y eso sí está en los documentos, luego quienes hablan de "irrelevancia" de la cumbre deberían, cuando menos, volverlos a releer, fue un claro mensaje al fin del unilateralismo y al concepto de "guerra fría" que tanto le gusta a Occidente. Jinping dijo: "hay que desarrollar

[4] Alberto Cruz, "El gambito iraní en las conversaciones nucleares" http://www.nodo50.org/ceprid/spip.php?article1418

un nuevo concepto de seguridad inclusiva, integral, cooperativa y estable". Si se sabe leer más allá de juntar las palabras, Jinping está diciendo que hay que contar con otros actores y está implícito que los primeros son China y Rusia. Y dijo algo más, que no ha sido sorprendentemente leído por los críticos: "hay que incluir un cambio en las reglas económicas". El CIPS es uno de los instrumentos más importantes que ya existen para que ello sea posible.

El CIPS opera, por el momento, en yuanes por lo que no son muchos los actores occidentales que hagan caso de él. Pero resulta que Occidente –incluyo a América Latina– no es el ombligo del mundo. El ombligo del mundo es ya Eurasia, y no sólo porque es aquí donde reside el 62% de la población mundial y donde están casi el 60% de los recursos del planeta. Lo es también por los instrumentos con los que cuenta, de los que el más importante es el Banco Asiático de Inversión en Infraestructuras (BAII) que desde que en enero de este año comenzó sus operaciones de forma oficial ya ha ofrecido préstamos a varios países en esa moneda, el yuan. Eso significa, entre otras cosas, que ya no están circulando tantos dólares en la economía mundial. Traducido: estamos entrando en una nueva era de desdolarización de la economía mundial.

Tampoco aparece en los documentos oficiales del G-20 –que, como todos los documentos, son ambiguos e interpretables– el que unos días antes de la cumbre China diese otro paso que se puede interpretar de dos maneras: o bien como un desafío a Occidente o bien como una muestra del nuevo camino que hay que empezar a recorrer. China vendió 500 millones de bonos en yuanes aplicando el derecho a usar su moneda, ya reconocida como divisa internacional por los Derechos Especiales de Giro del FMI. Dicho así parece que entra dentro de lo normal; si está reconocido, pues adelante. Pero no es tan lineal porque China hizo este movimiento no sólo marcando territorio antes de la cumbre del G-20 sino antes de que legalmente pudiese hacerlo puesto que esa utilización del yuan como DEG sólo es oficial a partir del mes de octubre. Es decir, lo hizo un mes antes de que ello fuese "legal". Ni qué decir tiene que nadie se atrevió a protestar, ni siquiera el FMI al que con esa decisión China dejó literalmente, con el culo al aire.

La nueva globalización

No estamos ante un nuevo entrentamiento entre el capitalismo y el socialismo, ni mucho menos. China es un buen defensor de las prácticas capitalistas aunque en los últimos tiempos, y acuciado por una importante contestación interna que no trasluce hacia fuera pero que se traduce en un cada vez mayor retorno a Mao y a lo que supuso el maoísmo, sean cada vez más los llamamientos que hace a una "nueva globalización".

Lo que China entiende por "nueva globalización" es el fin de la hegemonía neoliberal y, lo más importante, el fin de la hegemonía occidental en ella puesto que ya no serán los valores occidentales, ni sus instrumentos, quienes dominen el mundo. No tendría que ser necesario recordar que China ya en el mes de abril decidió abrir su propia bolsa del oro, ya operativa, y que tiene previsto hacer lo mismo con la de la plata y la del platino en un futuro que tal vez sea el 2017. Si Rusia finalmente se

decide a abrir su propia bolsa petrolera, el círculo se habrá cerrado y Occidente o bien estará fuera de él o dentro, pero con otras reglas.

Algo más: Xinping insistió una y otra vez en que cada país tiene que tener su propio camino específico hacia el desarrollo (términos modernos para un concepto antiguo en la tradición maoísta) y que, traducido, quiere decir que hay que dejar de presionar (como hace Occidente con sus instrumentos como el FMI y el BM) a los países después del desastroso, largo y ruinoso camino de "extender la democracia" tal y como planteaba la "antigua globalización". Esto de antigua y nueva globalización deberían haberlo entendido quienes han criticado esta reunión del G-20 puesto que anuncia un claro posicionamiento de China por jugar un papel mucho mayor en el ámbito geoestratégico y geopolítico.

Si utilizamos el análisis marxista, China está diciendo que en el nuevo clima de colaboración global que reclama tiene que haber nuevos motores de crecimiento económico y ello sólo será posible con una decisión política sobre una nueva fórmula de producción que no sea la que se ha mantenido hasta la fecha. Sin ello no habrá transformación de la economía mundial.

Leyendo entre líneas, que es como hay que leer estas cumbres como la del G-20, China está diciendo que tiene que haber un aumento de la cooperación internacional –es decir, rechaza de forma evidente el concepto de retorno a la "guerra fría" que se ha vuelto a imponer en Occidente– y que tiene que haber una mayor participación de todos los países en la misma, es decir, garantizar la igualdad de condiciones en el sistema internacional. Esto, entre otras cosas, está en el origen del BAII que –deben tomar nota quienes se limitan a leer los documentos oficiales– explica su creación en "la necesidad de incluir a las naciones que han sido marginadas en la primera ola de la globalización". Esto se publicó en octubre de 2014, cuando se puso en marcha el proyecto del BAII.

Por seguir con la terminología marxista, China está proponiendo una nueva economía global en la que tendrían –condicional– que ponerse en práctica nuevos mecanismos de creación de valor que no recaigan exclusivamente en los productos financieros.

Si todo esto no está en las antípodas de Occidente y sus instituciones, como el FMI y el BM, es que algunos se han puesto gafas de madera para analizar esta cumbre del G-20. Y debido a ello, es por lo que la critican.

España No Descoloniza. Referéndum en el Sáhara ¡Ya!

CEAS-Sahara

Transcurridos 41 años desde el abandono por parte de España del Sáhara Occidental, siendo un Territorio pendiente de descolonización, sometido además a una ocupación por parte de Marruecos, Nosotras y nosotros, convencidos de la justicia de esta causa, reconociendo el enorme valor del Pueblo Saharaui y sus legítimos representantes tras 41 años de lucha y digna resistencia, DECLARAMOS

1) Que **NO RECONOCEMOS** validez legal o legitimidad alguna al Acuerdo de Madrid firmado el 14 de noviembre de 1975 y que, por tanto, se mantiene **la condición internacional del Sáhara Occidental como Territorio no autónomo pendiente de descolonización.**

2) Que el Estado Español en su calidad de Potencia administradora, miembro del Grupo de Países Amigos del Secretario General para el Sahara Occidental y miembro no permanente del Consejo de Seguridad durante el mandato 2015/2016 y cuya presidencia ostentará el próximo mes de diciembre **debe llevar a término su responsabilidad como potencia administradora del Sahara Occidental para poner fin al proceso de descolonización del Pueblo Saharaui.**

3) Que el Estado Español, como prioridad y deber derivado de su responsabilidad, debe trabajar en el marco de las organizaciones internacionales a las que pertenece – Unión Europea, Organización de las Naciones Unidas, OCDE, NATO, etc. a favor de la **realización de un referéndum de autodeterminación que asegure la expresión libre y auténtica de la voluntad del Pueblo Saharaui**, en aplicación de las decisiones pertinentes de la Unión Africana (UA) y de las resoluciones de las Naciones Unidas.

4) Que el Estado Español, como prioridad y deber derivado de su responsabilidad, debe trabajar en el marco del Consejo de Seguridad de la ONU, por la asunción de la MINURSO (Misión de las Naciones Unidas para el Referéndum en el Sáhara Occidental), del conjunto de competencias que le corresponden según el Plan de Arreglo, incluida la **protección y promoción de los derechos humanos para la población saharaui en los territorios ocupados por Marruecos.**

5) Que el Estado Español, como prioridad y deber derivado de su responsabilidad, debe trabajar para que, en tanto se realiza el referéndum de autodeterminación, **la exploración y explotación de los recursos naturales en el Sahara Occidental se realice en concordancia con la legislación internacional** y siempre de acuerdo con los intereses expresos de su dueño legítimo, el Pueblo Saharaui.

6) Que el Estado Español, como prioridad y deber derivado de su responsabilidad, debe trabajar en el **desmantelamiento y desminado del muro defensivo construido por Marruecos y que separa el territorio.**

7) Que el Estado Español, como prioridad y deber derivado de su responsabilidad, debe comprometerse con el pronto **reconocimiento de la República Árabe Saharaui Democrática y del status diplomático del Frente POLISARIO, como único y legítimo representante del Pueblo Saharaui.**

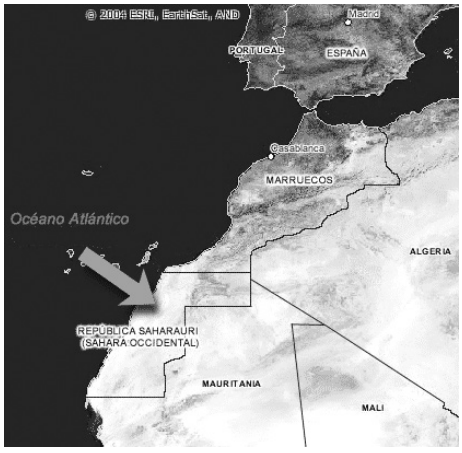
HOY ESTAMOS AQUÍ PARA DECIRLE AL PUEBLO SAHARAUI QUE NO ESTÁ SOLO!!!. QUE SEGUIREMOS MOVILIZÁNDONOS PARA ACOMPAÑAROS HASTA QUE CONSIGAMOS QUE VOLVÁIS A UN SAHARA LIBRE E INDEPENDIENTE Porque sentimos vuestro dolor y vuestra rabia. Porque somos pueblos hermanos. ¡Nunca caminareis solos!

JUSTICIA PARA EL PUEBLO SAHARAUI

EXIJAMOS A ESPAÑA QUE CUMPLA CON SU RESPONSABILIDAD LEGAL Y POLÍTICA

NO MÁS TRAICIONES AL PUEBLO SAHARAUI

¡Sáhara Libre!



Ana Alcaide

"*Leyenda*"

ARC Music, 2016

Ya hemos hablado en alguna ocasión de la viola de teclas o nychelharpa con motivo de músicos del norte de Europa. Sin embargo no habíamos hablado de la persona que ha contribuido como ninguna otra al conocimiento sobre las posibilidades rítmicas y expresivas de este instrumento: Ana Alcaide.

Su encuentro con la viola de teclas en Suecia cuando estudiaba y su aprendizaje autodidacta en Toledo le ha llevado a un nivel expresivo que le ha valido la permanencia durante semanas en el World Music Chart en repetidas ocasiones.

Su último disco no llama a ningún engaño. Parte de las leyendas, de lo arquetípico que de lo femenino hay en las diferentes culturas y nos lo muestra en un tono evidentemente medieval, pero sin descuidar su acercamiento a aspectos más contemporáneos de las capacidades del nychelharpa. Hay canciones basadas en leyendas mexicanas, como "Tlalli", con claros elementos rítmicos del país, o sobre una leyenda granadina, "La ondina de Vacares". Todo un universo de canciones dotadas de la personalidad del espacio donde surgen las leyendas que les dan vida.

Una voz perfectamente afinada e integrada con la viola de teclas junto con un conjunto musical extraordinario: Rainier Seiferth a la guitarra y el Cittern (un pariente renacentista de la actual manolina y del bouzouki), Bill Cooley al salterio y el laud medieval, Bruno Duque a la dulzaina y las gaitas, Renzo Ruggiero a la zanfoña y Paul Castejón al Hang y los teclados. Ha contado además con colaboraciones detacadas como el grupo Oreka TX a la Txalaparta. Disfrutad de este viaje alrededor del mundo y sus leyendas.

L.C.J.

Cristina Branco

"Menina"

Universal Music, 2016

Cristina Branco tiene la virtud de no defraudar y de no aburrirnos nunca en sus veinte años de carrera. Y todo ello sin salirse demasiado de una sensibilidad muy concreta: la que dan los fados, el tango, la música brasileña, la canción francesa… La lista puede ser larga, pero conecta siempre con nuestra intimidad con unos recursos vocales únicos que pueden ir de la fuerza expresiva, alta, que parece que va subiendo sin freno, hasta susurros amantes y cómplices ("*Cuando julgas que me amas*", nuestra preferida), sin olvidar el desagarro con que pueden ser expresados ciertos sentimientos, haciendo gala también de un registro vocal amplio y acomodado perfectamente a la música portuguesa.

Las muchas mujeres que hay en la voz de Cristina Branco toman posesión de este disco que pretende ser un caleidoscopio también de lo femenino (como el de Ana Alcaide, pero desde otra perspectiva musical), con formas musicales compuestas específicamente para ella por parte de autores de su misma generación, como Linda Martini, Luis Martins y Ana Bacalhau de Deolinda o Kalaf… Atención a "*Saber aqui estar*", que casi podría ser un himno y a "*Ai, esta pena de mim*", que comienza con un bajo muy jazzístico y evoluciona rápidamente hacia formas más "atlánticas".

Un hito más en la carrera de Cristina Branco, dulce y apetecible, como el paisaje más íntimo que uno querría disfrutar en compañía.

L.C.J.

Boletín de Suscripción Anual a la Revista Rescoldos

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41168
28080 MADRID
rescoldos@nodo50.org
candela@nodo50.org

PRECIOS:

NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números: _____

SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO) :

Individual: 9 € + GASTOS DE ENVIO = 12 €

Institucional: 18 € + GASTOS DE ENVIO = 21 €.

Nota: Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/_____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad_____ Provincia_____ C.P. _____

e-mail_____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia _____

Firma: Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:

Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia_____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/ Firma:

Boletín de Colaboración/Asociación

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 – MADRID
candela@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

D/Dª/Entidad _____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad _____ Provincia_____

C.P._____ _____

Deseo contribuir a la Asociación Cultural Candela con la cantidad de _____€

❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez

(Recomendamos una cantidad mínima de 12 € al mes)

D/Dª/_____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad _____ Provincia_____ C.P. _____

e-mail_____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia _____

Firma: Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia_____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/ Firma: